Серия «Universitas Ludens»

Университет: дискуссия об основаниях

Мацкевич В.
Культурная политика и идея университета

Барковский П.
Об идее и миссии университета в будущей Беларуси

Минск
Издатель И.П.Логвинов
2011

УДК
ББК

Серия «Universitas Ludens»

Мацкевич В., Барковский П.
Университет: Дискуссия об основаниях / Владимир Мацкевич, Павел Барковский; под ред. Т.Водолажской. – Минск: И.П.Логвинов, 2011. – 160 с.

В книгу вошли: цикл лекций Владимира Мацкевича «Культурная политика и идея университета», прочитанный осенью 2009 года и цикл статей Павла Барковского «Об идее и миссии университета в будущей Беларуси», опубликованных на портале экспертного сообщества Беларуси «Наше мнение» в 2010 году. Оба цикла посвящены обсуждению идеи современного Университета. Вместе они представляют собой развернутую во времени дискуссию об основаниях программы создания Университета в Беларуси, которая начала свою реализацию в 2009 году.

Данная дискуссия представляет интерес не только в рамках практики создания университета, но и в более широком контексте обсуждения широкого круга актуальных проблем связанных с образованием, академическими свободами, автономией и мышлением в Беларуси и Европе.

ISBN

УДК
ББК

ISBN

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ

В этой книге читатель найдет два текста: пять лекций Владимира Мацкевича и серию статей Павла Барковского. Оба текста посвящены идее университета, ее переосмыслению в современных условиях. Эти два текста связаны не только общей темой. Они представляют собой развернутый во времени диалог. И это не просто диалог двух ученых, философов или интеллектуалов, рассуждающих на модную сейчас тему очередного кризиса университета и университетской идеи. Это диалог об основаниях программы создания в Беларуси современного университета — программы не абстрактной и возможной, а очень конкретной, называемой «Летучий университет». В этих текстах обсуждаются и задаются цели, ориентиры и общие представления о движении к появлению университета в Беларуси.

Программа Летучего университета — не первая попытка в Беларуси обратиться к задаче создания современного университета. В качестве наиболее значимых прецедентов в этом направлении можно отметить две инициативы. Во-первых, это создание Европейского гуманитарного университета, через который в беларусскую систему высшего образования и науки вводились новые европейские нормы и стандарты организации. Второй значимой инициативой является работа Центра развития проблем образования Белорусского государственного университета, в котором с 1997 года идет разработка различных аспектов развития и реформирования университетского образования. Однако обе эти инициативы по разным причинам не смогли

создать и удержать в Беларуси университет современного европейского образца.

Цикл лекций Владимира Мацкевича «Культурная политика и идея университета» был прочитан в сентябре 2009 года и стал запускающим для программы Летучего университета. В публичное пространство были внесены ряд утверждений и тезисов, имеющих перформативный эффект. Во-первых, само по себе появление лекций и постановки вопроса о создании в Беларуси университета являлось утверждением, что, несмотря на значительное число учреждений, носящих имя «университет», такового в нашей стране до сих пор нет. Во-вторых, в лекциях были определены место и возможности будущего университета в решении ряда задач национального масштаба: институциализации и организации пространства для культивирования мышления; довершения нациостроительства и обеспечения развития нации, формирования поколений людей, способных и готовых к постановке больших задач и ответственности за будущее развитие страны; реформирования системы образования для выполнения актуальных задач развития. Университет рассматривается в этом цикле лекций как инструмент и возможность комплексного решения этих задач, рассматриваются прототипы и прецеденты такого рода. Поэтому, несмотря на лекционную форму, этот текст имеет выраженный деятельностный, практический характер, организуя и оформляя круг рамок и приоритетов, в которых необходимо размышлять о современных формах устройства университета и воплощении их в реальность в Беларуси.

Лекции были прочитаны и обсуждены на специально организованном семинаре на базе методологического сообщества Агентства гуманитарных технологий, к участию в котором приглашались прежде всего представители уже существующих инициатив, близких по своим задачам и установкам, — Беларусского коллегиума, ЕГУ, Центра развития проблем образования, — а также представители ряда неформальных и общественных объединений образовательной и просветительской направленности, исследователи и преподаватели, ангажированные университетской темой. Впоследствии этот семинар стал регулярным и оформился как пространство дальнейшего развития идеи университета в рамках программы, а также место формирования университетского сообщества.

Критика, обсуждение и развитие предложенных идей продолжились в организационно-деятельностной игре «Разработка программы и стратегии создания университета в современной Беларуси», которая состоялась в мае 2010 года. Организационно-деятельностная игра — это специфическая, разработанная в рамках Московского методологического кружка, форма организации мышления, коммуникации и деятельности, которая позволяет на небольшом коллективе поставить и «проиграть» решение проблем и задач будущего развития в той или иной сфере. Университетская игра высветила широкий круг вопросов, требующих решения в дальнейшем разворачивании программы. Она же послужила толчком для появления серии статей Павла Барковского на портале экспертного сообщества Беларуси «Наше мнение». Цельность и завершенность этой серии текстов позволяет представлять ее как независимый интеллектуальный продукт, посвященный современным проблемам университета. Однако более точное понимание тезисов и рассуждений Павла Барковского возможно, если рассматривать их как ответ на первую серию лекций и как оформление истории дискуссий и размышлений о возможностях создания университета в Беларуси в ходе семинара и состоявшейся игры. Именно в таком статусе данный текст приобретает не только интеллектуальную ценность, но и перформативный эффект, практическую значимость. В нем обозначается круг проблем, с необходимостью решения которых встретится университетское сообщество на пути к реализации замысла создания университета. Это и вопросы автономии университета в современном мире и ее обеспечения, и проблема конфликта ценностей и установок различных фокусов управления университетом (менеджерами и академическим сообществом), и вопросы поиска нового соотношения науки и образования, и проблемы развития университетского сообщества в современных беларусских условиях. Анализ проблем и противоречий завершается отдельным текстом «От средневекового университета к будущему: анатомия трансформаций», в котором современная форма университета является новым этапом в общей перспективе многовековой истории трансформации идеи университета и ее воплощения. Здесь формулируется современная миссия университета, вызовы, на которые он должен дать свой ответ, и обсуждаются различные

аспекты реализации этой миссии. Предложенные формулировки не просто продолжают или развивают идеи, ранее предложенные в лекциях Владимира Мацкевича или проработанные на игре, но и оппонируют им, обозначая иные установки и подходы к вопросам организации университета.

Итак, предложенные вниманию читателей два текста представляют собой историю формирования и формулирования оснований для разворачивания программы создания университета в Беларуси. И это обстоятельство, на наш взгляд, определяет наиболее существенный контекст для понимания этих двух текстов. Но этот контекст был бы неполным, если бы развитие программы оставалось на уровне обсуждения идеи.

Сегодня программа Летучего университета включает в себя уже не только полемику и развитие идейных оснований. На этих основаниях постепенно «вырастают» различные компоненты будущего университета. С 2011 года начали создаваться образовательные программы, апеллирующие к новому содержанию образования. Идет работа по усилению и расширению методологического семинара как пространства надпредметной и надподходной коммуникации — современной формы коллективной организации мышления. Закладываются основания для подготовки докторов наук по европейским стандартам в рамках PhD-программы. Развивается специальный формат публичных лекций, в которых свои идеи, разработки и проблемы обсуждают общественные и культурные деятели. Все это лишь компоненты будущего университета, которые сейчас находятся в режиме становления. И мы не видим возможности их развития и оформления без продолжения работы над идеей университета, критики и разработки отдельных планов и аспектов реализации программы, а также без роста и расширения университетского сообщества, сообщества тех, кто принимает на себя решение задачи создания в Беларуси современного университета и готов совместно с другими двигаться к ее осуществлению. Решение о публикации этой небольшой книги продиктовано не просто актуальностью темы университета, но тем практическим значением, которое имеют оба этих текста для программы создания университета в Беларуси: они представляют собой процесс формирования общих оснований для общей практики.

КУЛЬТУРНАЯ ПОЛИТИКА И ИДЕЯ УНИВЕРСИТЕТА[1]

Владимир МАЦКЕВИЧ

ЛЕКЦИЯ 1
Исторические и современные формы мышления в университете

Замысел этого цикла лекций состоит в предъявлении той идеи Университета, которая ведет и позволяет двигаться к реализации современного университета в Беларуси в рамках программы культурной политики[2]. Аспекты и фрагменты этого замысла разбросаны в разных текстах, однако до настоящего времени не собраны в некую целостность. И в этой серии лекций я попробую очертить основные развороты, в которых необходимо прописать идею университета для того, чтобы запускать ее в реализацию. Таких основных разворотов я вижу на сегодняшний день как

[1] Цикл лекций «Культурная политика и идея университета» был прочитан Владимиром Мацкевичем осенью 2009 года на специально организованном семинаре, который стал началом программы Летучего университета. Данный текст представляет собой отредактированную стенограмму лекций. Полную стенограмму можно найти на сайте www.methodology.by.

[2] Мацкевич В.В. Беларусь вопреки очевидности // Вопреки очевидности. Невский простор, 2006.

минимум четыре: это университет как мегамашина мышления; как фактор или инструмент нациостроительства; как место формирования проектных и программных элит; и наконец как образовательное учреждение.

Сегодня в рамках темы *«Исторические формы мышления и реализация современных форм мышления в университете»* я постараюсь связать идею университета с историческим развитием методологии и, в частности, с современным ее этапом — этапом культурной политики.

Я не буду сейчас подробно излагать и доказывать основы СМД-методологии, в частности, то, что мышление — это коллективная деятельность, или обосновывать идею коммуникативной природы мышления[3]. Здесь я ограничусь утверждением, которое лежит в основании все последующих моих рассуждений: *мышление возможно только как нечто коллективное.*

Мышление всегда было коллективным и всегда реализовывалось коллективно. При этом реализовывалось оно всегда в малых группах, в узком порядке, в так или иначе организованных кружках, где люди находятся в непосредственном контакте друг с другом. В этих кружках создаются языки, жаргоны, правила, принимаемые по умолчанию (то есть не всегда рефлектируемые и не всегда восстановимые для внешнего наблюдателя). Культивирование мышления в группах непосредственного общения всегда встречалось с трудностью проникновения в эти группы внешних людей именно в силу эзотеризма существующих в этих малых группах языков, категорий, правил и норм. И Московский методологический кружок (ММК), участником и последователем которого я являюсь, в период своего возникновения и долгого становления существовал в виде малой группы, или в тесном кружке непосредственно знакомых друг с другом людей. Но уже тогда в этом кружке так или иначе ставился вопрос о том, кто мыслит, или *что является минимальной единицей для мышления*.

В силу признания в ММК коллективной природы мышления возможность рассмотрения индивидуума, человека как такового,

---

[3] См., например: Мацкевич В.В. Мышление; Мыследеятельность; СМД-методология // Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. Минск, 1998. С. 447, 449, 624.

в качестве субъекта — носителя мышления отвергалась. И вопрос «Кто мыслит?» относился к некой группе людей, которую пытались как-то структурировать, понять, как она может быть устроена. Поэтому вместе с концептами языкового мышления, коммуникативной природы мышления употреблялся концепт *популятивного мышления*. При этом сама природа группы, которая мыслит, описывалась в каких-то бытовых, метафорических терминах или в исторических анекдотах, возводя сам кружок как носителя мышления к разным историческим формам: академии (имеется в виду платоновская), кружков, которые существовали вокруг тех или иных лидеров сократических школ. Размышляя об этом, в ММК приходили к выводу, что мышление возможно в таких кружковых формах, которые как-то рефлектируют или обозначают себя, например, как незримые колледжи; или, как это существовало в период становления новой европейской науки, как «Республика Ученых» — несколько десятков людей, состоявших между собой в постоянной и достаточно интенсивной (по тем временам) переписке. Этот круг людей, непосредственно находящихся друг с другом в контакте, цементировался, или скреплялся, разными средствами: все читали одни и те же книги, все относились к этим книгам через комментирование, критику, и с этой критикой, с этими комментариями тоже все были знакомы. И это создавало некое поле содержания, в котором вращались эти люди, в той или иной степени придерживаясь принятых по умолчанию норм и языков с большим набором пресуппозиций, не известных и не понятных другим, внешним людям. И вот эти кружки, или группы, и выступали главной исторической, социальной формой существования мышления.

Но уже после докладов об атрибутивном знании и формулировании развития методологии как программы исследования мышления как деятельности[4] в Московском методологическом кружке ставился вопрос о расширении узкого порядка или о выходе в

[4] См: Щедровицкий Г.П., Алексеев Н.Г. О возможных путях исследования мышления как деятельности // Доклады АПН РСФСР. 1957. № 3. С. 41–46; Щедровицкий Г.П. О строении атрибутивного знания. Сообщение I. Строение специфически мысленного номинативного знания // Доклады АПН РСФСР. 1958. № 1. С. 63–66 и др.

расширенный порядок. И тогда стали подниматься вопросы коммуникации между мыслящими группами. К этому времени уже стало банальностью утверждать, что специализация науки ведет к затруднению коммуникации между представителями разных дисциплин, к дальнейшей замкнутости дисциплинарных, предметно мыслящих групп, и это является полной противоположностью претензий мышления на универсальность. Специализация уводит от универсальности, и, соответственно, сложившиеся формы институционализации интеллектуальной деятельности — университеты, научные журналы, академии — уже не могут претендовать не только на то, чтобы быть носителями мышления, но даже на то, чтобы быть средой для существования таких носителей. А ускорение коммуникации — появление телефонов, телефаксов, а потом и средств очень быстрого копирования и распространения текстов (еще задолго до эпохи Интернета) — привело к тому, что эти специализирующиеся группы ученых, не нуждаясь в живой коммуникации, всё больше и больше переходили к коммуникации опосредованной. Сложившиеся десятилетиями формы коммуникации, как-то: научные журналы, ставшие очень хорошо доступными в плане вещи (журнал как вещь), в плане формы коммуникации стали средствами «закрытия» этих групп ученых.

Может быть, я зря останавливаюсь на этом так подробно — всё и так понятно. Я просто должен напомнить о том, что в начале 1960-х годов в ММК был поставлен вопрос о *технологиях мышления*. Первоначально он ставился именно в таком технократическом залоге. В это время (конец 1950-х — начало 1960-х годов) в Советском Союзе легитимизируется кибернетика, теория систем, все начинают повально читать если не Берталанфи с Месаровичем[5], то различные «пересказы» наработанного в кибернетике и системном подходе для массовой интеллектуально-научной публики. Поэтому энтузиазм технологизации и кибер-

[5] Карл Людвиг фон Берталанфи, биолог, первооснователь обобщенной системной концепции под названием «Общая теория систем»; Михайло Месарович, один из авторов популярных в 70-х годах книг: «Общая теория систем: математические основы» и «Теория иерархических многоуровневых систем».

нетизации был достаточно велик, и первоначальный направленность ММК на технологизацию мышления далеко не выходил за пределы этой технической аналогии.

Но достаточно быстро стало понятно, что технологии — это гораздо шире того, что в узком смысле понимается под техникой. Технология предполагает целый ряд гуманитарных аспектов, как-то: коммуникацию, организованности из людей, в том числе людей как носителей определенных ценностей, ноу-хау, способностей, если хотите (не вдаваясь в педагогические подробности). И где-то к середине и концу 1960-х годов стали анализироваться гуманитарные аспекты технологизации. В этом смысле сегодня можно понимать претензию на технологизацию мышления в ММК как попытку разорвать узкий порядок носителей мышления (мыслящих коллективов) и вступить в коммуникацию с другими мыслящими коллективами; задать некую сферу мышления, которая не предполагала бы форм жизни в узком порядке непосредственного знакомства, наработки собственных арго и жаргонов, наборов пресуппозиций и обычного права, возникающего в этих группах, или обычаев и традиций, заданных на непроговариваемых нормах взаимодействия. На тот момент из этого мало что получалось, потому что и в ММК, и в смежных философских направлениях, содержание которых было доступно методологам, много чего не хватало для реализации такой задачи. Не хватало рефлексии и описания предметной структуры науки, не хватало таких вещей, которые можно обозначить терминами Мэмфорда, известными еще с довоенных времен: «мегамашина» и «мегамашинная организация деятельности». Не говоря уже о том, что сама коммуникация как практическая, техническая категория на тот момент была очень плохо концептуализирована. Плюс к этому ряд сопутствующих вещей, связанных, с одной стороны, с архаикой герменевтических представлений, а с другой стороны, с неразработанностью каких-то новых форм, когда даже наиболее подготовленный на тот момент структурализм не располагал очень многими необходимыми категориями для того, чтобы переходить к вопросу технологизации мышления.

И первой, а пожалуй, не только первой, но и единственной организованностью, с помощью которой ММК вышел на орга-

низацию мышления вне узкого кружка, была организационно-деятельностная игра (ОДИ).

Несмотря на то, что с момента возникновения этого метода прошло 30 лет и его изучению, описанию и рефлексии было посвящено огромное количество времени и труда всеми последователями ММК, далеко не все аспекты ОДИ, которые могут иметь деятельностный интерес, описаны и представлены. Мне сейчас важно следующее: что *ОДИ была тем методом, с помощью которого можно было вовлечь в организованное мышление людей извне, не «проживших» в ММК много лет.* В этом смысле ОДИ позволяла обойти те ограничения, те препятствия, которые создавал «птичий язык», то есть жаргон замкнутых кружков, и позволяла с очень ограниченным набором схем вводить практически случайно собранных людей в режим мышления. Энтузиазм игр длился почти 10 лет, до тех пор, пока изменение социокультурных условий — перестройка, разрыв замкнутых советских форм жизни, вхождение в советскую действительность рынка и демократии, информационная открытость, появление новых идей с Запада и т.д. — не привело в начале 1990-х годов к тому, что ОДИ фактически выродились. С этого времени они перестают быть формой организации коллективного мышления, а становятся формой некоторой накачки, мотивации, вдохновения людей на те или иные деятельностные преобразования. Но исчезновение мышления из «игр на перестройку»[6] вело к выхолащиванию метода.

Тем не менее мы помним о первом периоде игр, которые были формой организации мышления. И поэтому, когда методология начинает рефлектировать собственный кризис и необходимость перехода к новому этапу, который мы здесь в Минске называем «культурной политикой», мы, практически, имеем в качестве носителя мышления два объекта: это узкий кружок, организованный вокруг семинара (с соответствующей организацией жизни), и ОДИ.

[6] Об истории и периодизации ОДИ см.: Егоров А., Водолажская Т. Организационно-деятельностные игры. Популярное введение. Минск, 2007; Мацкевич В.В. СМД-подход в культурной политике, или культурная политика в метаподходе. http://worvik.com/method/avksentev.htm

На этапе перехода методологии от кружкового существования и выплескивания ее в расширенный порядок стало понятно, что эти две формы (методологический семинар и ОДИ) не могут удовлетворить требованиям нового этапа развития методологии. И тогда методологи начинают перебирать-прощупывать европейские формы организации мышления. Границы стали открыты — информационный и просто материальный обмен с Европой, с Западом стал возможен. Кто-то уехал работать в западные научные университетские центры, кто-то ушел в бизнес, кто-то — в политику.

И в первые же годы, когда начинается эта работа, некоторые горячие парни из методологов торопятся с выводом, что на Западе, оказывается, нет таких форм. Но это горячие головы так говорят. А скептики возражают: «Ну, это все вранье, просто мы плохо смотрели, мало видели, и, в конце концов, мы всю жизнь (и это тоже пресуппозиция ММК) считали себя представителями западной цивилизации, европейского мышления, но только живущего в очень сложных советских условиях». Поэтому поиски продолжались дальше, в том числе через восстановление генезиса форм организации интеллектуальной жизни в Европе и Америке с тем, чтобы не оказаться в ситуации, когда мы смотрим только на известное нам и не видим того, что не бросается в глаза сразу, если это не восстановить.

Из этих размышлений родилось много, но мне сейчас (в линии университетских докладов) важна предложенная Петром Щедровицким идея «поколений университетов», в которой создающиеся новые свободные университеты рассматриваются как последняя стадия (университеты 5-го поколения) университетской эволюции в Европе. А мы — в соответствии с претензией ММК — объявляем себя следующей стадией. В этом смысле мне сейчас важна не идеология, а сама попытка выстроить поколения университетов и рассмотреть их как исторически сменяющиеся формы.

Александр Зинченко, Петр Щедровицкий и другие, очень поверхностно зная университетскую ситуацию, рассматривали, например, Билефельдский университет как некий аналог, прототип или новую форму, в которой выращиваются организационные формы коллективного мышления. Но на сегодняшний день, уже

по прошествии почти 20 лет, нам приходится констатировать, что ни в Европе, ни в Америке современных форм организации коллективного мышления нет. Там есть те же кружки и те же организованные проектные формы. Проектные и программные группы, самой известной из которых является Манхэттенский проект, существуют. Но никаких принципиально новых форм в последнее время не создано.

Сейчас мне надо обратиться к историческому рассмотрению и пройти несколько важных точек становления университетов. Но до этого я должен резюмировать то, что сказал. *Итак, в период кризиса методологии мы приходим к констатации наличия двух форм организации мышления: это — 1) узкие кружки и 2) ОДИ и ОДИ-образные формы, которые мы находим в других сферах деятельности. К этим двум формам я должен добавить еще две, но как идеальные, и дальше я буду говорить о них как об идеальных формах: это — 3) политические партии, или клубы, и 4) университет.*

То есть у нас есть две организуемые (специально создаваемые) формы, которые можно «пощупать» и найти в посюстороннем мире, и две формы идеальные — университет и политические партии, или клубы, — которые в реальности очень редко превращаются в носителей мышления, но, тем не менее, как формы организации они должны мыслиться таким образом.

Про партию я сейчас ничего не буду говорить. Она мне нужна здесь просто как место, которое необходимо обозначить. Про университет я сначала буду говорить как про идеальную форму. Но потом, через какое-то время говорения про него, я должен буду выйти на организационные формы: как это создается и как это может выглядеть в реальности.

Следующий тезис, достаточно категоричный, который я сейчас выношу без особой аргументации (потом можно будет к этому возвращаться уже в другом режиме), состоит в следующем. *К настоящему времени формы научной организации деятельности (научные институты и, что меня сейчас волнует в первую очередь, университеты) начинают деградировать.* Университеты к нашему времени перестали быть *сами по себе* мыслящими коллективными организованностями и перестали создавать среду для существования таких мыслящих форм.

Но такая ситуация уже была в истории. После почти 500 лет существования университетов, в период закладывания новой европейской науки, университеты перестали быть мыслящими субъектами, они потеряли претензию на универсальность. И ушло почти 200 лет на переорганизацию, переструктурирование университетов, пока они опять не стали ведущими институтами не только интеллектуального, но и деятельностного развития.

Дальше у меня есть несколько повествовательных тезисов, или разворотов. Первый из них касается претензии на универсальность.

Считается, что в Европе университеты появились в Северной Италии, первоначально – в Болонье, в Падуе. Историками, для которых евроцентризм является злом, была предложена версия, что первые университеты возникли все-таки в арабском мире. Говорят, что в марокканских городах Фес и Марракеш университеты появились за некоторое время до Болоньи и Падуи. Но ни Фес, ни Марракеш, ни Болонья, ни Падуя меня, по большому счету, не интересуют в плане описания идеального университета.

В рамках рассмотрения университета как одной из идеальных форм, в которых возможно мышление, я бы «начало» университета связывал с Парижским университетом[7]. Он дал толчок к такой организации университета, которая может служить историческим прототипом идеального университета – с претензией на универсальность. На этапе схоластики и рафинированного схоластического мышления идея универсальности (по крайней мере – универсальности знания) казалась уже как минимум приемлемой. Поэтому перевод в практику простейшей идеи собрать под одной крышей универсум знания казался вполне реалистичным.

Но для того чтобы понять, чем собрание под одной крышей носителей знания с претензией на универсальность отличается от Падуанского или какого-нибудь другого из предшествующих университетов, включая Оксфорд и Кембридж, нужно понимать, что университет с претензией на универсальность *не имеет ника-*

[7] В 1215 году из церковных школ был основан Парижский университет – первый в Европе светский университет в составе 4 факультетов: искусств, канонического права, теологии и медицины.

кого отношения к образованию и даже обучению. Университет как идеальный университет — это не образовательный процесс, это собрание в одном месте универсума знания.

Но что такое универсум знания? Понятно, что нужно собрать *людей* — людей знающих, понимающих, мыслящих. В принципе, они все были рассеяны на тот момент по монастырям, протоуниверситетам, школам и т.д. Но нужно было критическое место, где это все можно было собрать. В маленькой обывательской Болонье собрать это было невозможно — там просто не было критической массы. Но кроме людей существуют еще и *книги* — опять же, в основном монастырские библиотеки. На тот момент они были достаточно распространены, но рассыпаны по всей Европе. Необходимо некоторое критическое место для библиотеки, претендующей на универсальность. А библиотеку собрать по тем временам — это XII—XIII век — достаточно сложно, до «галактики Гуттенберга» еще далеко.

Помимо этого необходимо еще собрать исключительные *социальные и материальные условия*. Вообще, организация такого «сборища» людей и книг — не только для Средневековья, но и для современного мира — это достаточно большая проблема, для этого нужно очень много денег и очень много усилий приложить. А кроме того, нужно задать трансляцию этого всего. Это же не склад, не сокровищница, а нечто живое.

И вот, вдохновляемые такими историческими прецедентами, как, скажем, Александрийская библиотека, платоновская Академия, «Афинская школа» (может быть, даже не историческими, а мифическими, по большому счету), люди могли представить себе идею собрания в одном месте универсума знания. Представления о куновских научных революциях[8] тогда не было, поэтому можно было считать, что знание накапливается, но не до бесконечности, чтобы его нельзя было собрать в одном месте.

И университет с претензией на универсальность — это собрание всех этих «сумм» (рис. 1а).

Повторюсь еще раз — это не просто сокровище-собрание, оно должно быть как-то организовано: жить и храниться. Уже тогда люди понимали, что даже для книг нужно создать определенные

[8] Кун Т. Структура научных революций. М., 1977.



Рис. 1а

условия: хотя тогда книги были из пергамента и хранились столетиями, но и для них надо создать микроклимат и прочее. А для людей, которые смертны?

Для них надо запустить процессы трансляции. И «образование» (образование я буду сразу брать в кавычки, чтобы раньше времени не категоризировать) было просто некой организационной добавкой к этому собранию. Книжки нужно читать. Вообще, идея, что книжки нужно читать, она на самом деле нетривиальна. И если вы вспомните монаха Хорхе из «Имени розы» — то поймете, что представление о самодостаточности вещи-книги даже в средневековой Европе присутствовало, не говоря уже о том, что на арабском Востоке Коран вообще упал с неба как вещь, и поэтому он предсоздан как сам Бог и т.д. Поэтому идея, что книги можно и нужно не только собирать, но и создавать инфраструктуру чтения, была достаточно новаторской. И «образование» само по себе — это даже не обязательно подготовка и обучение, а просто надстройка для того, чтобы книжки читали. И еще обучение нужно для того, чтобы постоянно возобновлять состав людей, которые будут читать эти книги, и воспроизводить нормы жизни, при которых такое бесполезное в практической сфере занятие как чтение средневековой книги будет воспроизводиться.

Вызов и проблема были в том, что чтение книг было избыточным. Зачем молиться, средневековые люди понимали, зачем счета вести и нотариально заверять договоры — в Болонье и Падуе понимали, а вот зачем книжки читать? — это для них было блажью и роскошью. Поэтому люди, которые будут читать

книжки, должны воспроизводиться специально, в искусственных условиях. И социально-материальные условия для жизни людей, которые будут читать книжки, тоже должны воспроизводиться. Поэтому первоначально университеты требовали уставной организации, или институционализации, сродни монастырям, которые регламентируют практически всю жизнь человека — когда молиться, когда землю пахать, а когда читать что-нибудь.

Второй повествовательный тезис, или разворот, касается *организации жизни*, при которой идеал универсальности может быть реализован в ограниченном пространстве и продолжаться во времени. И здесь, по-моему, есть достаточно тонкий момент. *Университет возможен только тогда, когда люди живут в замкнутом пространстве (не в узком — как кружок, но тем не менее замкнутом пространстве) и на протяжении суток, и на протяжении жизни.* Поэтому необходимо рассматривать организацию рабочего дня людей в университете — и карьеру, или организацию жизни (рис. 1б).

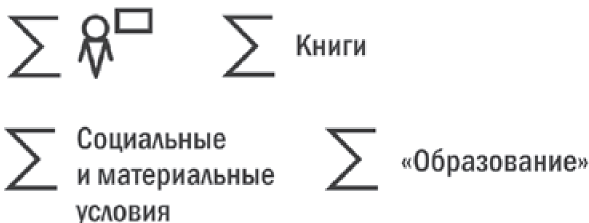




Рис. 1б

В идеале, люди приходят в университет, будучи рожденными где-то вне его. А некоторые рождаются в университете, или приходят и остаются там навсегда, и уходят из жизни из университета. И тогда как выглядит день человека, живущего в университете? Как проходит день профессора (в некоем типичном виде)? Он приходит, предположим, утром, читает лекцию бестолочам-первокурсникам, излагает им что-нибудь важное, высокое, чистое, светлое. Потом — он выступает в качестве научного консультанта (опять же, для Средневековья это не совсем так, но тем не менее) при написании какой-то работы (студенческой, дипломной, кандидатской и еще какой-нибудь). Дальше — он попадает в течение этого рабочего дня (пусть и не каждый день) на защиту, скажем, студенческой дипломной или курсовой работы, или диплома, или кандидатской диссертации, и т.д., где необходима критика, сомнение и прочие атрибуты мышления. После этого он может попасть на философский или научный диспут. И там он, будучи трижды защищенный и прошедший всю молотилку критики по отношению к себе, попадает в ситуацию, где равные ему по статусу, по подготовке, по самоощущению люди обсуждают какие-то проблемы и где нет авторитетов, званий и прочих регалий и статусов. После этого он приглашает на ужин, к дочке, которая у него на выданье, кого-нибудь из симпатичных ему студентов, и за семейным ужином обсуждает, как должна быть организована жизнь настоящего университетского профессора, если этот оболтус хочет им стать, взявши в жены его дочь, и т.д. Кроме того, существуют какие-то праздники, корпоративные события. Одна из моих любимых басен — о том, как в спальню к профессору Кювье врываются колядующие студенты и пытаются его испугать, а он, продрав глаза, говорит студенту, который над ним нависает с рогами и в шкуре: «Ты меня не съешь, потому что у тебя рога» — потому что как зоолог, даже пробужденный ото сна, он не может перепутать плотоядное и травоядное. Этот анекдот — про укоренённость предметного знания, но для меня сейчас важен факт того, что колядующие студенты могут ворваться в спальню к профессору. Можете себе представить в Минске в БГУ колядующих студентов? Я уж не говорю о том, чтобы они могли прорваться сквозь кордон домофона, жену и прочее. Для того чтобы это было возможно, студенты и профессора должны жить в непосредственной близости друг от друга.

Итак, рабочий день плюс свободное время человека, который входит в университетскую корпорацию, протекает от одной ситуации мышления к другой ситуации мышления. Поэтому мышление, посредством университета, делается фактически непрерывным. Человек за время рабочего дня несколько раз меняет роли, или позиции, в коллективно-распределенном мышлении. Меняя их, он не отождествляется ни с одной из позиций, необходимых для коллективного мышления. Позиция становится отделенной от человека, от самого члена университетской корпорации, и его жизнь протекает в ситуациях от мышления к мышлению в разных позициях и ситуациях.

Кроме того, чтобы понять, что происходит с человеком в университете, нужно посмотреть карьеру, или течение жизни. Человек, попадая в университет, становится студентом, и у него формируется первоначальное отношение к универсуму знания — он начинает его осваивать. Затем, попадая в ситуацию выпускника, «подзащитного» (когда он кандидатскую пишет, например), он переходит в иную категорию — становится человеком, который обязан добывать знания. А добывая знания, он попадает в сложные коллективные позиционные отношения, при которых он не просто должен «добыть» знания, он их должен защитить, отстоять. После этого, когда он их защитил и отстоял, он попадает в ситуацию трансляции знания. Он получает на это право, потому что добыл какое-то дополнительное знание, отстоял его, защитил, и теперь он его транслирует. Кроме того, он становится на страже этого знания, выступая в разного рода советах по защитам, оппонируя, становясь участником философских диспутов и т.д. И на протяжении его жизни он «нанизывает» на свою карьеру, свою биографию, несколько разных стадий отношения к получаемому человечеством знанию. Более того, все эти позиции одновременно соприсутствуют в течение дня в университете, потому что там ежедневно встречаются студенты, молодые ученые, добывающие знания (и в этом смысле еще некритически относящиеся ко всему этому), скептически настроенные ученые, или преподаватели, в зрелом возрасте, а также добродушно-благодушно настроенные старики, которые занимаются скорее воспитанием. Все это происходит в одном пространстве в одно и то же время, все это пересекается на протяжении разных этапов жизни одного человека, и все эти этапы жизни переплетаются ежедневно в разных

ситуациях взаимодействия и коммуникации. Я уж не говорю о том, что дети университетских профессоров вообще растут во всей этой среде и с детства втягиваются во все эти процессы.

Следующий повествовательный тезис состоит в том, что *в идеальном университете очень важна идеалистичность, или неутилитарность* (рис. 1в).

1. Универсальность



2. Организация жизни и деятельности



3. Идеалистичность (неутилитарность)

Рис. 1в

Независимо от того, правы ли метафизики, допускающие или не допускающие универсум знания, тем не менее знание, охрана знания, мышление и т.д. — эти вещи должны становиться ценностью сами по себе и предметом заботы и служения им. И никакой другой практической функции у служителей знания, мышления и т.д. быть не должно. Кого готовили средневековые университеты (те, которые мы рассматриваем в качестве «идеальных»)?

Они готовили людей, способных жить в университетах. Университеты воспроизводились. Ни для какой практической деятельности университет никого не готовил.

В этом смысле, почему я начинаю рассматривать историю университетов с Парижского университета, а, например, не с Болонского? Болонский университет с самого начала готовил нотариусов, клерков, правоведов для практических нужд. А вот Парижский университет, средоточие схоластики, вообще не рассчитан был на подготовку кого бы то ни было. Это потом, много позже, эта функция была ему приписана. Но она была приписана после кризиса, в котором идеалистичность и неутилитарность были доведены до исчерпанности, абсурдности.

Новый этап в жизни университетов связан с поворотом — по-разному это можно описывать — к «Новому Органону», к галилеевской науке, к другой формации мышления, когда логика, рационалистические формы доказательства перестали выступать преимущественными критериями истины. Университеты не смогли ассимилировать появляющееся новое знание, даже не новое знание — а новую подходность в Европе. И поэтому большая часть людей, работающих в новых подходах, не могла существовать в университетах. Университетская среда, тот самый идеальный университет был приспособлен для воспроизводства самого себя, таких же людей, которые там живут, и не мог включить в себя те новшества, которые появляются в развитии европейского мышления, европейской науки. Почти два столетия наука существовала отдельно, а университеты — отдельно. В них воспроизводилась схоластика.

В некоторых частях мира — например, в Беларуси — это растянулось еще на два века. Мало того, что первые университеты в Беларуси были организованы, собственно, накануне этого перехода к ново-временному, новоевропейскому, типу мышления, так еще и в этих университетах, организованных на периферии, жизнь замерла. И когда с восторгом находят, например, гродненские философские рукописи, где присутствуют схоластические диспуты и схоластическая изощренность (хотя и далеко не на том уровне, как у Тонкого Доктора[9]), — то надо понимать, что

[9] Прозвище Дунса Скота, лат. Doctor Subtilis. — *Прим. ред.*

всем этим беларусы занимаются в XVIII веке, когда остальная Европа занята уже другими проблемами.

В общем-то, университеты могли бы и дальше заниматься такими вещами, если бы не ряд исторических условий и обстоятельств. Я сейчас не буду о них говорить подробно — достаточно будет назвать несколько немецких университетов, которые находились в маленьких городах. Описанные выше условия организации жизни в идеальном университете невозможны в большом городе. Поэтому университеты, которые дальше сохраняли такое устройство жизни, как правило были вынесены куда-нибудь. В Новое время немецкие университеты в маленьких немецких городах в большей степени походили на эти «идеальные» университеты. А кроме того, они не могли не быть включёны в социальную практику. В раздробленной Германии в небольших городах и маленьких монархиях-государствах университетские корпорации могли составлять значительный процент их населения. Поэтому если большое государство могло вербовать себе дипломатов из аристократии, то маленькие немецкие княжества вынуждены были использовать университетскую братию в политических целях. Поэтому связь маленьких немецких университетов и социальной практики государств, которые их патронировали, была более тесной и более практичной. Немецкие университеты XVII—XVIII веков были в этом смысле в большей степени кандидатами на приближение к идеальному университету, чем старый университет в Париже или столичные университеты больших государств, несмотря на то, что некоторые столичные университеты — в Стокгольме, например — тоже были организованы некоторое время замкнутым образом. А американцы, которые еще в XVII веке, организуя протестантские формы жизни, стали создавать из школ по подготовке пасторов университеты, специально строили их в замкнутых пространствах — кампусах. Поэтому наиболее известные американские университеты до сих пор существуют отдельно, вынесенно, где все необходимые формы жизни могут быть заданы и организованы.

Так вот, немецкие университеты, которые были связаны в этом смысле с социальной практикой, и их профессора могли находиться в контакте с учеными, занимающимися реальным приращением знания или критикой знания, экспериментами, теори-

ей. Они в первую очередь начали включать в себя новую науку и поэтому первыми выходили из этого кризиса. И мышление, после некоторого периода схоластического самовоспроизводства университетов, вернулось в университеты.

И здесь нужно было бы опять довольно подробно разбираться с историей, но мне сейчас важна фигура Христиана Вольфа — который проделал очень странную вещь, став ректором университета в Галле. Он попытался (в отличие от других ректоров, которые занимались скорее дипломатическими, организационными, хозяйственными вопросами) организовать процесс передачи содержания универсального знания в университете. И фактически Христиану Вольфу можно приписать заслугу методической организации предметов научного мышления в учебные предметы. Это дало толчок, с одной стороны, к развитию университетов и превращению их потом в то, чем стал Гумбольдтовский университет, а с другой стороны — это дало мощный толчок к развитию самих наук. Науки вышли из узкого кружка, из «Республики Ученых», и через университетскую организацию жизни стали технологизированной деятельностью больших групп людей (больших — насколько это нужно было Европе XVIII века).

Может быть, я пропустил что-то важное и существенное в этом изложении, но, в общем, идеальный университет можно доводить в своем историческом развитии до периода Вольфа и Гумбольдта. С этого момента начинается другая жизнь университетов. И именно с этого момента можно вести отсчет переструктурированию основных деятельностных функций университета. И тогда с университетами происходит совершенно другая вещь — образование становится доминирующей функцией университетов: университеты начинают рассматриваться как дающие образование, как образовательные учреждения, в университеты начинают *отдавать* людей. Они туда не сами попадают, не приходят по каким-то мотивам — как в монастыри люди уходят. Туда начинают отдавать детей для обучения. И раньше такое бывало, но здесь это становится массовой практикой. И именно организация образовательных процессов начинает переструктурировать все остальное, что есть в университете. А поскольку университет начинает давать образование, то образование начинает цениться *за пределами* университетов, чего до того в массовой практике

не было. И тогда образование как ценность становится точно не универсальным.

Иногда отказ от универсальности связывают с развитием знания, набором наук и т.д. Но дело даже не в этом, а в том, что как только образование становится ценностью, эта ценность всякий раз имеет свои рамки, и эти рамки уже полностью противоречат универсальности — быть универсально-образованным, универсально-знающим становится не просто невозможно, а немодно, непрестижно и неправильно. И от университета с претензией на универсальность начинает отчуждаться и функция мышления. Даже с учетом всей критики в адрес схоластического мышления, к которой я тоже могу частично присоединиться, до Вольфа и Гумбольдта университеты были средой, организующей мышление — оно там было технологизировано через нормировку образа жизни. Как только образование становится главной, доминирующей функцией, уже сам университет нужно организовывать и поддерживать в таком состоянии, чтобы мышление оттуда не исчезло совсем. К сожалению, большинство университетов в этой ситуации потеряли мышление, но некоторым удавалось поддерживать его через сохранение кружков и малых групп.

И таким образом в университетах произошел переход от рационалистической установки к эмпирической. Эмпиризм и индуктивное мышление стали органичными для самих университетов. И как только это произошло, мыслящая часть университетов перестала заботиться об университетах как таковых: университеты были отданы под управление другим — не мыслящим.

Итак, я сегодня изложил в очень контурном виде идею университета, которая меня устраивает. *Во всей этой исторической развертке для меня существенным является исторический прецедент средневекового схоластического университета, который являлся формой организации мышления в расширенном порядке.* Для меня идея универсальности, или универсума, в данном случае является «идеологической». Что значит идеологическая идея? В данном случае это означает, что это некоторая идея, мотивирующая часть людей на некое коллективное действие, коллективное деяние. Потом, когда эта мотивация стала фактом и люди уже движутся, эту идею можно отбросить — она становится ненужной. Вот как делают отливки из металла на

базе слепленных из глины пуансонов: заливают металл, который помещается в щели между двумя слоями глины, а потом глина-то и не нужна. Она была как бы материализованной формой, которую нужно было придать чему-то совершенно другому. Так же и идея универсальности для меня в данном случае.

И тогда, используя это как своего рода прототип, нам надо дальше разбираться со схемой сборки университета как мегамашины мышления, или как формы организации мышления в расширенном порядке, на новом материале и в новой ситуации. Потому что когда мы говорим о технологии, нам надо разобраться с традицией, снять с традиции все, что необходимо для организации искусственного технического действия.

А новая ситуация — это ситуация кризиса, ухода мышления из университетов. Я не знаю, когда можно фиксировать начало этого кризиса, но само его наличие зафиксировано, и уже некоторое время предпринимаются попытки осмысления и выхода из него. С четким ощущением проблемности возникали новые европейские университеты. Дальше шла американизация европейских университетов. И еще можно обозначить целый ряд каких-то тенденций, которые иногда абсолютно независимо друг от друга разворачиваются, иногда как-то влияют друг на друга, пересекаются и т.д. Болонский процесс тоже иногда рассматривается как попытка разрешения этого кризиса, но Болонский процесс, при всех его достоинствах и недостатках, на сегодняшний день дает нам возможность вполне технологично и серьезно относиться к массовому высшему образованию — но не более того. А тот университет, про который я говорю, — он не является массовым. Он возможен только на почве, на базе запущенного нормального высшего образования, которое сейчас с разными препятствиями, огрехами разворачивается в Болонском процессе, в Копенгагенской единой квалификационной рамке и т.д. Но для его организации нужны принципиально иные подходы и основания.

ЛЕКЦИЯ 2
Университет как нациообразующий инструмент культурной политики

В прошлый раз я начинал с того, что буду рассматривать университет в четырех основных планах: в плане культивирования мышления, нациообразования, формирования элит и образования. Мне важно отметить, что хотя эти планы не связаны между собой иерархически, это и не топика. От простой топической схемы это отличается наличием некоторой связи между этими пунктами. Эта связь состоит в том, что «организация жизни» первых университетов (в первую очередь я говорил про Парижский университет как некий прообраз) так или иначе фундирована «идеей универсальности». Сама по себе идея универсальности в содержании моей первой лекции была важна для обеспечения перехода к партикулярности, про которую я буду говорить сегодня. Но вот «организация университетской жизни», которая возникла в Средние века, а затем претерпела очень сильные изменения, тем не менее является каркасом современной университетской жизни. Средневековый университет заложил такой университетский архетип. Менялись условия жизни, менялись социокультурные обстоятельства, менялись устремления людей, которые жили в университетах, но в своей основе отступление от университетской архетипической схемы приводило к вырождению университетов в нечто иное — ПТУ или что-то другое. Они переставали быть университетами.

Основная идея сегодняшней моей лекции так же коротка и тривиальна, как и идея прошлой, и укладывается в оппозицию «универсальность — партикулярность, или частичность» (рис. 2). Но в отличие от того, что я брал в качестве материала в прошлый раз — свои идеализированные представления о Парижском университете и о том, как устроен мир Средневековья, — сегодня меня будут интересовать два других: Карлов университет и Ягеллонский университет. Соответственно, сегодня меня будет интересовать и другая эпоха — эпоха Просвещения, переход к романтизму и последующим стилям, задающим и характеризующим эпохи. Сегодня я начну рассуждения от Праги и Кракова, затем перейду к Яну Амосу Коменскому и закончу Гумбольдтовским университетом.

Почему Прага и Краков? Вообще, история возникновения университетов сама по себе интересна, но я, обобщая и типологизируя, сказал бы, что университеты Западной Европы возникали в мире, который был продолжением идеи греческой ойкумены, т.е. в цельном мире цивилизации, которой противостояла, скажем так, нецивилизованная, варварская часть населения (опять же, это я для категоричности так говорю). И эта ойкумена была — по крайней мере в представлениях людей — достаточно гомогенна. Отсюда и единый язык, на котором они пытались строить образование. То есть допускалось существование еще ряда языков, на которых возможно мыслить и давать образование, но тем не менее для ойкумены в качестве «ученого языка» был принят один. А Восточная Европа к этой ойкумене присоединилась достаточно поздно, и присоединялась изначально с налетом некоего варварства. Но разные части Восточной Европы в разной степени позиционировались, или определялись, в качестве составной части этой гомогенной ойкумены или в качестве ее периферии.

И когда император Священной Римской империи германской нации организовывал университет в Праге, то и он, и люди, которые принимали участие в создании этого университета, отдавали себе отчет в том, что этот университет образуется на периферии цивилизованного мира. Другое дело, что Прага рассматривалась как личный домен императора Карла, и он просто хотел легитимизировать свой домен — Чехию — в составе средневековой Священной Римской империи, чтобы она заняла там достойное место и, утратив статус периферийности, вошла целиком как составная часть германо-романского латинизированного мира.

Еще в большей степени это характерно для Ягайло, который способствует организации Ягеллонского университета в Кракове, тем самым вовлекая уже Польское королевство в цивилизационный процесс. Это происходит достаточно рано: Карлов университет — это XIV век, а Ягеллонский — это XV век (я имею в виду время, когда фактически был реализован проект Краковского университета, хотя грамота о его основании издана гораздо раньше — в 1364 году). Эти университеты образуются на периферии и становятся не просто важнейшими факторами вовлечения чехов и поляков в христианскую романо-германскую цивилизацию, но и системообразующими факторами для того,

что мы в последующем привыкли считать чехами и поляками, т.е. польской и чешской нации.

Я говорил, что буду только отталкиваться от этих университетов, потому что по своей форме организации, по замыслу, по принципам, которые в них вводились, они просто-напросто повторяли на тот момент те университеты, которые тогда же или даже позже создавались в этих странах. Но в западноевропейских странах университеты не выполняли той значимой функции, которую я собираюсь здесь обсуждать, — нациотворческую функцию. А вот Карлов университет и Ягеллонский университет такую функцию выполняли. И здесь мне важно просто обозначить, что же они в этом отношении сделали и что происходило в этих университетах. И почему запоздалое (в этом контексте) создание Виленской академии (ближе к концу XVI века) уже не могло выполнить эту функцию. А когда Виленская академия и пыталась как-то частично ее выполнять, то это было уже ближе к XIX веку и в университете другого типа (не средневековом).

Итак, отталкиваясь от оппозиции «универсальность — партикулярность», мы должны зафиксировать еще оппозицию «метрополия — провинция» (рис. 2).

Универсальность —— Партикулярность

Метрополия —— Провинция

Рис. 2

Создание университетов в Праге и Кракове было направлено на решение проблемы в рамках этой оппозиции. Окраинные народы, желая стать полноценными участниками общецивилизационного процесса, создают университеты. А университеты создают эти народы как полноценных участников общецивилизационного процесса. За счет чего? Не просто за счет территориального аспекта метрополии и провинции, а через культуру.

Дело в том, что для того чтобы реализовывать власть, нужно иметь наглость называть вещи своими именами. А на такую наглость может пойти далеко не каждый. На это может пойти

человек или группа людей, которые по каким-то причинам достаточно отчетливо осознают свое право называть вещи своими именами. А для того чтобы это право ощущать, необходимо его, если хотите, завоевать, доказать это право. В Средние века, особенно в сложно устроенных в культурном отношении социальных ситуациях, в отличие от нашего времени достаточно сильно бросались в глаза внешние атрибуты, фиксирующие степень «окультуривания» людей. Например, кто мог в Западной Европе при существовании первых университетов выносить суждения относительно философии или теологии? Для того чтобы выносить такие суждения, надо было как минимум владеть латынью, причем не просто латынью *vulgate*, на которой общались даже не умеющие читать люди, живущие в монастырях. Для того чтобы выносить суждения, называть вещи своими именами или оспаривать какие-то имена в науке, философии, теологии и т.д., нужно было не просто знать латынь, но и уметь на ней правильно говорить — близко к классическим канонам. Для этого надо начитать определенный багаж классической литературы. Такие люди даже в наше время распознаются, как правило, по расстановке ударений или каким-то особенностям употребления слов, по неким лексическим признакам. Образованный человек владеет лексическим запасом, не просто вычитав его в книжке и найдя значение слов в словаре, но и употребляя его в дискуссиях и суждениях. Сейчас такую образованность и культурность мы можем обнаруживать буквально в считаных проявлениях, а в Средние века она обнаруживалась по очень ярким, зримым признакам.

И вот проходит почти сто лет существования Карлова и Ягеллонского университетов, прежде чем там появляются такого рода люди, способные быть судьями мнений, уверенные в праве «высказывать суждения». Известная в этом отношении фигура — Коперник. Но та же самая ситуация — с Яном Гусом и Карловым университетом, участием профессоров Карлова университета в начинающейся Реформации.

Но это мы говорим о профессуре или о людях, которые «варятся» в этих университетах. Пройдя определенный курс обучения или просто пожив университетской жизнью, люди начинали ощущать в себе такую «наглость». Дальше — больше. Они начинали передавать эту «наглость» элитам и аристократии этих

народов. И аристократия этих народов начинала осознавать себя отличными от других европейцев: «Мы не такие, как те, в метрополии, мы — другие. Но эта другость не порождает у нас комплекс провинциалов, а мы на равных с ними можем обсуждать их проблемы». И именно эта оппозиция «метропольности» и «провинциальности» задавала специфику отношений западноевропейских и восточноевропейских народов. Примерно такая же ситуация складывалась для Скандинавии.

Но этого не знали народы, которые классически относятся к Западной Европе: итальянцы, немцы, французы. Потом комплекс провинциальности был частично привит жителям Пиренейского полуострова и т.д. Тем не менее *вхождение национальных элит в полноправную элиту властителей мира невозможно без механизма, который придает суждениям представителей этих элит достаточный вес, а им самим — достаточную уверенность в том, что они могут формулировать такие суждения и участвовать с этими суждениями в коммуникации с необходимыми им партнерами.*

Несмотря на то что беларусы вот уже которое десятилетие носятся со своей «уникальностью» и постоянно переживают по поводу незавершенности процесса складывания нации, надо понимать, что эта ситуация не уникальна. Она тем чаще встречается среди народов, чем позже у этих народов появились университеты. Так или иначе, все неуниверситетские народы не могут считать себя до конца прошедшими путь становления нации.

Теперь вернем оппозицию «метрополия — провинция» назад к «универсальности — партикулярности». При том, что сама идея универсальности в те времена, к которым мы обращаемся, уже отодвинута на периферию культуры, снята или пережита, мы не сбрасываем ее со счетов. Мы ведь всегда с уважением относимся к старым выдержанным идеям, несмотря на то что их не разделяем. Например, на чем держится увлечение Библией на протяжении всей нашей истории вплоть до сегодняшнего дня в до предела секуляризированном мире? Атеисты читают Библию, потому что это — выдержанная книга, это книга, к которой нельзя относиться без почтения, несмотря на то что ты можешь не разделять ни одной из идей, которые в ней содержатся. Примерно так же мы должны относиться к идее универсальности, которая двигала це-

лым рядом поколений мыслителей и привела — как мне кажется — к созданию университетов. Но затем мир стал партикулярным, или частичным, и эта партикулярность-частичность привела к тому, что в университетах этой поры, не отказываясь от латыни, многие начинают культивировать национальные языки.

Возвращаясь к оппозиции «универсальность — партикулярность», мы обнаруживаем, что университет независимо от того, где он находится, не попадает под соотношение «метрополия — провинция». Столица там, где университет. Университет, апеллирующий к универсальности и включённый, при всей партикулярности складывающегося мира, в университетскую мегакорпорацию, — и есть знак столицы. И университет, если он развивается, не воспитывает у студентов комплекс провинциальности. Любой студент и любой преподаватель любого университета спокойно могут участвовать в университетской жизни другого университета. И в случае с Ягеллонским и Карловым университетами важно то, что они могли при этом не отказываться от своих славянских языков, своей славянской ментальности и своей самобытности.

А за счет чего университет это обеспечивает? За счет отмены отношений «столичности — провинциальности». Сейчас, в конце XX — начале XXI века, отношение «столичность — провинциальность» отменяется совершенно по-другому, но на уровне университетов оно уже тогда было отменено. И именно создание университета внутри протонации способствовало тому, что эта нация становилась полноценной и могла не оглядываться ни на какую метрополию.

Следующая историческая фигура, которая мне нужна, — Ян Амос Коменский. Коменский — я это уже не раз говорил — был очень интересной фигурой, которая воплощала в себе целый ряд предрассудков того времени и в то же время целый ряд очень перспективных и плодотворных идей. Во-первых, Коменский был универсалистом. По отношению к знаниям, по отношению к мысли он был очень архаичным человеком, и его голубой мечтой, его идеей было написание пансофии (продолжение его прошлых попыток создать «сумму теологии» или чего-то в этом роде и прототипа будущей энциклопедии). Пансофия, или «всемудрость», «всезнание», для Коменского была своеобразной сверхзадачей, к

которой он обязан был приступить, хотя, понятное дело, закончить этого он не мог.

С другой стороны, Коменский был сначала священником, потом епископом Чешских (Моравских) братьев. Это одно из современных протестантских течений, которое своими корнями уходит в интеллектуальную среду, складывающуюся вокруг Карлового университета еще в XIV веке. После Гуситских войн, задолго до Лютера, задолго до начала Реформации уже существовала церковь, которая в будущем стала называться Церковью моравских братьев, но до того они называли себя еретиками Средневековья и просто «братьями». Потом, после того как Реформация получила более-менее легальный культурный статус, они вышли из сектантско-подпольного существования, и Коменский был епископом — но всё еще гонимой церкви. Она была гонима как в Чехии, так и в Речи Посполитой, куда он переехал со своей церковью. Она была гонима даже там, куда он ездил распространять свои идеи, — в Англии, в Стокгольме и т.д.

И вот Коменский, который хотел и гонения прекратить, и от идеи Реформации не отказываться, в качестве епископа всеми гонимой церкви начинает разрабатывать идею технологизированного образования. На основе этой идеи в XIX веке было построено образование в целом ряде стран, включая Германию и Россию. Идея Коменского заключалась в том, что все дети должны попасть в образовательный конвейер. Понятное дело, что даже тогда, как в общем-то и теперь, мыслить про начало систематизированного образования можно было только начиная со школы. Коменскому и тогда это казалось недостаточным. Он придумывает «материнскую школу», или «школу родного языка», которая должна была, по его мысли, охватить практически всё детское население некой страны. Для чего? Для того чтобы каждый получил доступ к универсальному знанию — пусть даже не в виде пансофии, которую он хотел сочинить, а в виде Библии, которая, собственно, выступает вторым источником. Библию они должны уметь читать. А эскалация знания и приобщение к каким-то более высоким знаниям должно было осуществляться на следующих этапах школы. Поэтому после начальной — «школы родного языка» — должна была следовать средняя — «латинская школа», а после «латинской школы» должен был следовать университет.

Фактически система образования Коменского строилась как пирамида, на вершине которой находился университет, а в низу ее — «школа родного языка» (рис. 3).

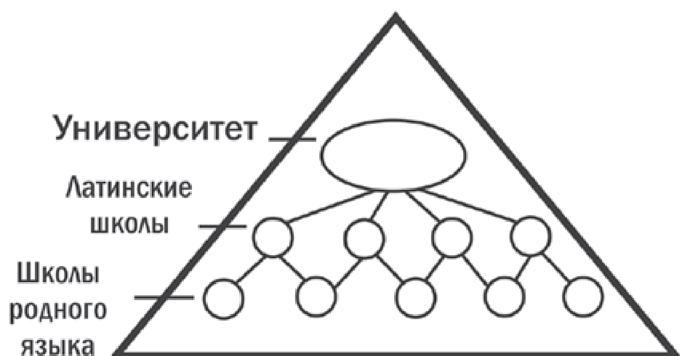


Рис. 3

Но эту пирамиду нужно было где-то укоренить. И он ее укоренял, как бы строя некоторое идеальное представление о нации, которое мы можем соотнести с некоторыми территориально-административными единицами — уездами или даже поселениями (школы родного языка); губерниями или областями (латинские школы); и территориями нации целиком (университет) (в Российской империи это были университетские округа). То есть национальная система образования завершалась в пирамиде университетом.

И в дальнейшем с идеями Коменского происходит забавная вещь. Помимо фантастической идеи написания пансофии и построения этой пирамиды он оснащает каждый уровень (правда, до университета он толком не дошел) дидактическо-технологическими принципами и содержательными учебниками. И эти учебники оказались настолько хороши, что последнее переиздание книг Коменского в их исходном качестве как учебников происходило даже лет через двести после того, как они были написаны (последний раз в России переведённые учебники Коменского, по которым учились, издавались в 1860-х годах). И вместе с учебниками так или иначе принимались дидактические и технологические принципы построения всего образования. И

получилось так, что Коменский, не имея никакой власти, смог оснастить той самой дебютной идеей реорганизацию образования в Австро-Венгерской империи, где, собственно, локализовалась Чехия. В Чехии его идеи были распространены на низовом уровне. А уже в полностью реализованном виде они воплотились в пост-бисмарковской Германии и России.

Итак, у Коменского — по крайней мере в проекте — на вершине образования уже находится университет. И «образование» здесь синоним слов «строение», «формирование», «создание». Во многих европейских языках с самого начала, когда это слово начало употребляться, оно имеет этот корень («образ», «образование», «по образу и подобию»): «образование» в русском, *Bildung* в неме цком, *eidos* в слове «адукацыя», которым мы пользуемся в Беларуси, и т.д.

Но образование — это образование чего? Всякий раз, когда люди начинали рефлектировать образование как процесс, как деятельность, так или иначе приходили к выводам, что речь идет не только об образовании индивидуального человека, но и об образовании чего-то большего. Это, примерно как у Кальвина, *institution* — институция, установление: установление порядка или установление как «устано́ва» — как собственно институт. И то же самое с образованием. Образуется не только человек, который попадает в эту пирамиду и проходит по конвейеру от «материнской школы» к университету, но и вся эта пирамида образует нечто более-менее основательное и твердое там, где она устанавливается.

И фактически этой единицей, которая устанавливается, в представлении Коменского была нация независимо от ее, скажем так, суверенно-государственного существования. Я не помню, чтобы он был националистом и боролся за независимость Чехии, но в конфедеративном составе Священной Римской империи германской нации, где шли на тот момент религиозные войны, Чехию он вполне мыслил как нацию независимо от государственного суверенитета.

Дальше я проскочу целый ряд этапов и буду рассматривать то время, когда, независимо от педагогических идей Коменского, университеты стали структурными единицами общественно-государственного устройства. Происходит это в Германии, и там

университеты в наиболее ярком виде стали осуществлять именно функцию формирования национальных элит. Я уже говорил в прошлой лекции и не буду возвращаться к рассказу про завершителя идеи партикулярности в университете Христиана Вольфа, который раздробил преподавание на научные предметы и через это запустил процесс административного деления в университете.

Дальше нам важна другая оппозиция — оппозиция Канта и Гумбольдта, или противоречие внутри Просвещения. Запущенные еще в первой четверти XVIII века Вольтером и еще рядом деятелей идеи Просвещения в Германии к концу XVIII века разошлись на две части. И эти две линии континентального Просвещения дали — если брать философию — два крыла немецкого трансцендентного идеализма: одно — кантовское, другое — гегелевское. С одной стороны — Кант, сторонник универсальности, а с другой — шеллинговско-постфранцузско-революционная философия, которая у Гегеля получила завершающее оформление.

И вот в рамках этих двух расходящихся тенденций немецкого Просвещения в обсуждениях философов — а немцы в целом всегда были философской нацией, поэтому практики, которые работали в Германии, хоть и не всегда с уважением, но с большим вниманием относились к брожениям философских идей и пытались их реализовать — мы находим продолжение установки на универсальность вплоть до абсолютизации, а также разворачивание установки на партикулярность.

Мы видим оформление идеи партикуляризма от предметной организации университетской науки к гумбольдтовскому университету, получившей завершение в идее духа нации, которая выводится из гегелевской философии, и в создании единой Германии. Кантовская же идея Просвещения была, скорее, антропоцентричной. Партикулярность там предполагалась не на уровне больших объединений людей типа нации и т.д., а на уровне идеи человека, прав человека, совершеннолетия человека и индивидуального руководства человека этими самыми универсалиями. Кант сомневался, что в качестве таковых можно применять чистый разум как таковой, тем не менее в рамках Просвещения он был носителем именно этой идеи. Но история (в первую очередь в Германии) «выбрала» гегелевский вариант.

На политическом уровне это привело к тому, что при сохранении видимости автономии немецких университетов (а немецкие университеты сохраняли видимую средневековую автономию — на континенте, по крайней мере, дольше, чем любые другие) немецкое государство (а в его лице и национальное государство вообще) начало потихоньку отбирать у них эту самую автономию.

Итак, к эпохе Просвещения университеты оказались в ситуации, когда они, во-первых, стали уже не универсалистскими, а партикулярными, попав в зависимость от государства, если не от нации. И при этом они вынуждены были искать соответствующие источники для своего существования, количество которых на тот момент было очень ограниченно — церковь, государство, своя земельная собственность (хотя я не припомню, чтобы это где-то становилось очень важным фактором). Во-вторых, к этому времени университеты попадают в процесс секуляризации и начинают, с одной стороны, отделяться от церкви, а с другой — попадать всё в большую и большую зависимость от государства. Государства (особенно абсолютистские) совершенно не склонны были считаться со средневековым пережитком — автономией университетов, и университеты были вынуждены отстаивать свою автономию. Но за сохранение своей автономии они должны были торговаться с государством — это была единственная возможность. И в качестве предмета торговли они стали предлагать государству свои услуги.

А какие услуги может оказать государству университет? На тот момент — это XVIII век — наука, как начали говорить в советские времена, еще не стала производительной силой. Поэтому единственное, что могли предлагать университеты государству, — это образовательные услуги. И только в этот период, по большому счету, университеты стали тем, ради чего университет *как бы* и существует. Откупаясь от государства тем, что они оказывают ему образовательные услуги, университеты пытались сохранять свою автономию и свои свободы.

Но, откупаясь таким образом, университеты фактически получили не просто сохранение своих академических свобод и автономии — они получили на самом деле огромную власть. Фактически университеты стали «формирователями» слоев элит — они

выпускали элиты, отслаивали поколения, которые определяли на некий период лицо той образовательной, или педагогической, провинции (если пользоваться терминами из «Игры в бисер»), для которой они формировали эту элиту. И те университеты, которые с этой задачей справлялись, формировали жизнеспособные нации — так или иначе задавали это движение. А университеты, которые не справлялись — либо сами деградировали, либо эти нации переживали не лучшие времена. Образовательная функция университетов в этом смысле выходит на первый план, но не по отношению к индивидуально-образованному человеку, а по отношению к поколениям элит.

Здесь очень важно еще одно обстоятельство. Именно в это время, когда была осознана и отрефлектирована такая функция университетов, как формирование поколений элит, начинается теоретическое разделение на два типа образования: образование классическое и образование реальное. Университеты, несмотря на то что они начинали к этому времени готовить национальную элиту, давали ей *образование*, а не *подготовку*.

В английских университетах процессы шли немножко иначе, чем на континенте, но это и осознавалось по-иному. С другой стороны, как это всегда бывает, на островах некоторые вещи сохранились дольше, чем в самой Европе, на континенте. Вплоть до XX века вся английская элита в этих университетах получала образование не необходимое для жизни, а формирующее их как элиту. Эти элиты, с одной стороны, были замкнуты сами в себе какими-то уже протокорпорациями, или псевдокорпорациями, а с другой — им приходилось выращивать внутри себя людей, готовых для выполнения тех или иных задач и функций. А высшие учебные заведения, которые занимались подготовкой людей к реальной жизни, элиту не готовили, поколения они тоже не готовили. Они были ориентированы на индивидуальную подготовку, и они давали не *классическое* образование, а так называемое *реальное*.

Само разделение на реальное и классическое образование больше относится к среднему уровню — если брать Коменского, то к гимназическому. Но и к университетам это относилось, поскольку они уже утратили свойство «неуровневости» образования. В университет уже нельзя было поступить «с улицы», кому

угодно. И выпускников реальных школ в университеты могли не брать, а ценз на вхождение в университет могли получить только те, кто получал классическое, гимназическое среднее образование – *формальное образование*. Формальное образование – это ненужное в обычной жизни знание математики, философии, древних и мертвых языков и т.д. Но зато знание всех этих вещей давало возможность коммуникации внутри элит и способствовало закрытости этих элит от постороннего вливания и смешивания.

Но и сами элиты формировались только время от времени. Знаете, как полипы или медузы размножаются? От них «отпочковываются» маленькие существа такого же типа и начинают жить. При этом есть годы, когда отпочковалось несколько особей – и всё спокойно, а есть урожайные годы. Раз в двенадцать-пятнадцать лет вдруг всю акваторию, какой-нибудь экологический ареал заполоняют существа одного вида. А в этом вопросе количество имеет значение.

Идеальный университет – это тот, который дает урожай раз в пятнадцать лет. Например, как Виленский университет, который перед своим закрытием дал поколение филоматов и филаретов, оказавших влияние не только на «провинцию», в которой он находился, но и дошедшее до Сантьяго и Австралии, попавшее в Персию и т.д. И хотя этот университет закрыли, но мы знаем этих людей по именам. Это было сформированное поколение.

И тот идеальный университет, про который я здесь говорю, спорадически бывает, случается в реальных университетах. Они могут вести свою историю на протяжении восьмисот и более лет, и в этой истории они либо бывают университетами, либо влачат жалкое существование ПТУ.

В завершение хочу вспомнить мою любимую историю про Лейденский университет, организованный Вильгельмом Оранским по договорённости с гражданами Лейдена. Их спросили: «Вас освободить от налогов за ваше героическое поведение в войне с испанцами – либо построить университет?» Граждане постояли, подумали и сказали: «Ты сегодня нас от налогов освободишь – а завтра помрешь. Придет другой – и опять введет налоги. А университет нам останется». Вот так они решали свои городские проблемы.

Беларуси сейчас необходим университет. У нас не было университетов со времен филоматов и филаретов – это было последнее понимающее друг друга элитарное поколение. Все остальные – пэтэушники, которые на протяжении уже ста восьмидесяти лет пытались разработать в Беларуси какой-нибудь коротенький план на ближайшую пятилетку и просто не способны были этого сделать. Но чтобы такой университет построить, надо помнить о нациообразующей функции университета.

ЛЕКЦИЯ 3
Университет как место сосредоточения и выращивания проектных и программных элит

Я уже обозначил в предыдущей лекции роль университетов как места для выращивания поколений элит, которые становятся важным фактором творения и развития нации. Сегодня я вернусь к этой же теме — теме выращивания элит — под другим углом зрения, чтобы обозначить роль и назначение университета как пространства появления и культивирования новых способов мышления о будущем и подготовки к практике преобразования.

В том подходе, который я разрабатываю — подходе ММК, или в СМД-методологии, — мы имеем некоторую свою, отличную от общепринятой, историческую периодизацию. В этой периодизации XIX век описывается как *проектная эпоха*, которая длилась вплоть до второй половины XX века, когда она сменилась *программной эпохой*[10].

Проектная эпоха начала формироваться с двух очень важных событий, связанных с историей развития университетов и высшего образования как такового. Первым событием было то, что принято называть в истории университетов гумбольдтовским университетом. Он, с одной стороны, освободился от корпоративных принципов и правил средневековых университетов и перешел в *новые отношения с государством*. А с другой стороны, в этом типе университета получила наибольшее воплощение *предметно-дисциплинарная организация научных и учебных предметов* (которые нужно различать), отцом которой (т.е. предметно-дисциплинарной организации) я склонен считать Христиана Вольфа.

Второе событие гораздо менее известно и связано с образовательно-педагогическими инновациями Французской буржу-

---

[10] Начало программной эпохи можно, наверное, относить к более раннему времени — к первой половине XX века. Несколько очень мощных и известных программ возникли, сформировались и реализовывались задолго до окончания Второй мировой войны, что совпадает со временем наиболее полной реализации проектов, расцветом проектной эпохи. Но окончательно программы (идеологические, культурно-политические) сменили эпоху проектов уже после Второй мировой войны.

азной революции. Вообще, про Французскую буржуазную революцию много всего написано, в том числе достаточно много написано про образовательно-педагогические инновации, которые были порождены Французской буржуазной революцией. Другое дело, что даже того многого, что про это написано, недостаточно как по количеству, так и — тем более — по глубине осмысления. В этом смысле, я думаю, было бы полезно осмыслить связь деятельности Эдукационной комиссии в Речи Посполитой с педагогическими инновациями и идеями позднего Просвещения и особенно самой Французской буржуазной революции.

Специалисты по истории педагогики знают, как связана, например, педагогика Песталоцци[11] с идеями Французской революции и даже с социальными факторами, которые вызваны Французской революцией (хотя это и происходило в Гельвеции, в Швейцарии, и швейцарцы называют свою революцию Гельветической).

Так вот, помимо образовательных реформ Лепелетье во времена Французской революции там произошло еще одно очень важное событие — *создание технического высшего учебного заведения, в котором обучение и организация знания были построены по университетскому образцу*. Гаспар Монж, инженер и педагог Высшей школы, построил образование в *École normale* по принципам университета. До этого в Европе существовали технические школы, которые готовили людей для выполнения технических проектов — на своем методолого-педагогическом жаргоне мы называем эту категорию людей «техниками», т.е. людьми, которые владели техническим знанием. Владели не обязательно на уровне мастерства изготовления шедевров, но на уровне владения полнотой знания относительно тогдашнего состояния техники и технологий. И подготовка такого рода «техников» осуществлялась в специальных школах, которые продолжали традиции средневекового обучения мастерству (фактически это была передача опыта). И в них довольно мало присутствовала теоретическая составляющая, работа с идеальными объектами,

[11] Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827) — швейцарский педагог, предложивший теорию природосообразного образования.

мыслительная работа и т.д., а мастерство передавалось непосредственно в работе.

К концу XVIII века такого рода «повышенные» учебные заведения по подготовке «техников» существовали во всех развитых странах, в том числе и в Российской империи, и в Речи Посполитой. Для Российской империи можно говорить о школах, которые были образованы Петром I – например, это Горное училище (современный Горный институт)[12] по подготовке маркшейдеров, специалистов по шахтам, геологии и т.д.; это мореходная школа (т.н. Навигацкая школа)[13]; и еще ряд заведений, связанных с металлургией и прочими делами.

Новаторство Гаспара Монжа состояло в том, что при подготовке «техников» начали использоваться университетские программы изучения наук – в первую очередь, конечно же, механики и динамики, т.е. достижения естествознания, связанные с ньютоновской парадигмой в физике и со всеми накопленными к концу XVIII века знаниями. Там же стала преподаваться на другом уровне и математика. И раньше «техники» готовились с обязательным обучением математике, но математике прикладной, а не доказательной. Понятное дело, что и в навигации, и в горном деле, и в любом другом прикладные математические знания необходимы. Усвоить прикладные навыки без некоторых теоретических знаний практически невозможно, но преподавание математики для «техников» ограничивалось в основном прикладными аспектами. А Гаспаром Монжем математика была введена в подготовку «техников» как абстрактно-доказательная дисциплина и как пространство работы с идеальными объектами. И вот эта – казалось бы, незначительная – инновация в техническом образовании привела к возникновению особой категории специалистов, которых мы сегодня называем *инженерами*. Собствен-

---

[12] Горное училище (современный Санкт-Петербургский государственный горный институт им. Г.В. Плеханова) основано указом императрицы Екатерины II в 1773 г. как воплощение идей Петра I и М.В. Ломоносова о подготовке инженерных кадров для развития горнозаводского дела. – *Прим. ред.*

[13] Имеется в виду основанная Петром I в 1701 г.в Москве Школа математических и навигацких наук (ныне Санкт-Петербургский военно-морской институт). – *Прим. ред.*

но, инженерия и возникла из синтеза предметно-дисциплинарной организации учебных предметов в высшей школе и подготовки, транслируемой в учебных заведениях по подготовке технических специалистов.

С этого момента можно считать, что учебные заведения, которые стали готовить инженеров, приблизились к университетам. Хотя на осмысление этого приближения ушло почти полвека. В тот период было много дискуссий, споров, проблем. В 60-е годы XIX века в России была своеобразная мода на создание политехнических учебных заведений, реальное же образование к этому времени было там уже достаточно мощно развито. Было высказано предложение развернуть в России сеть высших учебных заведений для подготовки инженеров. Но тогда остро дискутировался вопрос, как их готовить, на каком содержании и с какими целями, ну и, соответственно, в чем состоит смысл инженерного образования. В частности, меня в свое время очень поразила дискуссия между профессором металлургии Грум-Гржимайло и министром просвещения Российской империи, известным хирургом Пироговым. Один из них был идеологом и достаточно влиятельной фигурой в высшем политехническом образовании в Петербурге, а другой — государственным чиновником, ответственным за политические и идеологические решения относительно высшего образования. Позиции Грум-Гржимайло и Пирогова наиболее ярко отражали суть тогдашней дискуссии.

Позиция Грум-Гржимайло заключалась в том, что обществу, государству, людям, тогдашнему бизнесу да и самим будущим инженерам нужны специалисты, которые умеют делать то, что от них требуется, и ничего другого от этих специалистов ни общество, ни государство, ни бизнес, ни начальство ждать не должны. Поэтому высшее инженерное образование должно быть точно заточено под узкую специализацию: может быть инженер по паровым двигателям, может быть по подвижному составу, может быть инженер, связанный с навигационными приборами в мореходстве, а может быть инженер по плавучести и остойчивости кораблей, и т.д. И каждый должен знать свое дело и быть узким специалистом. Собирая команду узких специалистов, мы получим, соответственно, некую проектную группу, которая может

выполнять социальный, государственный, бизнес-заказ на инженерные работы.

Другой позиции придерживался Пирогов, который говорил, что ни Грум-Гржимайло, ни он сам, Пирогов, ни кто-то другой при обучении будущего инженера не может предсказать, с какими задачами, трудностями, содержательными проблемами столкнется этот человек в свой деятельности. Поэтому образование инженеров должно быть максимально широким и давать возможность адаптироваться с этим широким образованием к тем узким условиям деятельности, в которые потом будет встроен этот самый инженер.

Весовые категории этих людей были заведомо неравны. Министр, может быть, в Африке значит нечто другое, но в бюрократической структуре Российской империи министр имел преимущественное слово, к тому же Пирогов был хорошим оратором и убедительным полемистом. В общем, его точка зрения возобладала, и как минимум политехнические ВУЗы в Российской империи были построены скорее на идеологии Пирогова, чем Грум-Гржимайло. И в политехническом образовании, в инженерном образовании возобладала университетская тенденция. Обратите внимание, я сейчас, обсуждая эту тему, не буду затрагивать ни академических свобод, ни принципов организации ВУЗов и т.д., я сейчас говорю на более узкую тему — решение вопроса о содержании образования в университете и что из этого получилось. При этом создание политехнических институтов и вообще инженерного высшего образования косвенным образом отразилось и на высшем образовании в целом. Так или иначе, предметно-дисциплинарная организация наук, которая немного конфликтовала со средневековым принципом организации знаний и принципом универсализации, победила. Она стала доминировать в высшем образовании, в том числе и в университетах, во многом благодаря поддержке неуниверситетского высшего образования, т.е. образования в инженерных учебных заведениях.

И еще один момент, который необходимо здесь затронуть, связан с различением образования и подготовки. На эту тему мной и еще несколькими людьми из методологического сообщества написано не так много, но, в общем, достаточно конкрет-

ных и вполне концептуальных статей[14]. И можно сказать, что в данном случае различение этих процессов внутри общего комплекса, именуемого образованием, состоит в следующем. Образование дает человеку возможность двигаться от начальной грамотности к тому, что можно называть передовым краем мысли, знаний какой-то эпохи. Образование устремляет человека через уровни знания и мышления в конкретной социокультурной ситуации, как эскалатор, лифт, от низа к самому верху. Тогда как подготовка исходит из другого принципа организации знания и мышления – из разбиения, классификации универсума знания и мышления на какие-то специфические сферы, типы, топы. Это разбиение ориентировано на вписывание человека, получающего подготовку, в определенную систему деятельности. В XIX веке такого различения, как я сейчас провожу, наверное, произвести было нельзя, или это было достаточно трудно. Во-первых, для того чтобы в ярком виде образование и подготовка могли бы быть концептуализированы и описаны, нужно хорошо представить себе на философско-научном уровне универсум мышления, знания и т.д., тогда как мышление само по себе в XIX веке только-только становилось специальным предметом интереса. Предметом философских спекуляций оно было достаточно давно, но в качестве предмета специального изучения только вырисовывалось. Несмотря на то, что и философы, и методологи в XIX веке уже понимали важность эпистемологии или эпистемического представления об универсуме, тем не менее этих знаний было недостаточно, чтобы можно было сказать, что мы можем простроить некий более-менее описанный образовательный тренд.

Еще меньше было представления о сферах деятельности, или о специфике разных типов деятельности. В этом смысле праксиология или какие-то подходы к изучению деятельности – это вообще конец XIX века, а в отрефлектированном виде – даже

[14] См., например: Мацкевич В.В. Образование // Всемирная энциклопедия: Философия. М.: АСТ; Минск: Харвест, Современный литератор, 2001; Мацкевич В.В. Образование и подготовка: стагнация или развитие? // В.В. Мацкевич, Полемические этюды об образовании, Минск, 2008.

ХХ век[15]. Образование и подготовка в XIX веке формировались квазиестественным образом, просто выкристаллизовывались в опыте управления высшим образованием в различных странах и сферах.

К началу XX века единый синкретический комплекс образования, расходившийся на две эти составляющие — образование и подготовка, — оказался по-разному соорганизован в разных странах. Например, в Японии, Италии, Англии в высшем образовании по-прежнему доминирует скорее процесс образования. А вот в Америке, в Советском Союзе (после демонтажа Российской империи), а также частично в некоторых европейских странах в высшем образовании стала преобладать тенденция к подготовке, или к вписыванию человека-специалиста в систему деятельности. Соответственно, результатом этих образовательных процессов были, скажем так, разные люди. Эту разницу мне ни разу не удавалось описать в ясных, простых формах. Скорее, она описывается в каких-то вероятностно-статистических выражениях. Например, когда я еще только начинал работать в ЛИИЖТе[16] на кафедре прикладной психологии, социологии и педагогики, мы проводили сравнение эффективности инженерного образования в разных советских вузах. Сравнивали в том числе образование в университетах и в политехнических ВУЗах, если и там, и там давали образование по одной номинации. В частности, есть такая специальность — геология. Геологов готовят на геологических факультетах университетов и на соответствующих факультетах политехнических вузов. И мы брали статистику карьеры выпускников политехнического института и университета по геологии в Иркутске. Иркутские геологи работают в основном на Дальнем Востоке и в Восточной Сибири, и у них забавным образом складывается карьера,

[15] Слово «праксиология» активно использовал Тадеуш Котарбиньский, один из младших представителей Львовско-Варшавской школы, а праксиологический набор знаний можно вести от тейлоризма в Америке или научной организации труда (НОТ), Алексея Гастева в Советской России, работ Баухауза и т.д.

[16] ЛИИЖТ – Ленинградский институт инженеров железнодорожного транспорта; ныне Петербургский государственный университет путей сообщения (ПГУПС). – *Прим. ред.*

а именно: выпускники, имеющие диплом геолога политехнического института, попадая на работу по распределению (а это — 70-е годы XX века), оказывались на голову выше выпускников университета. Университетских геологов, попавших в ту же геологическую партию, приходилось фактически заново обучать выполнять работу, которая входит в их должностные обязанности. Получив диплом университета, они не умеют выполнять эту работу, а вот политехнические геологи приходят — и практически сразу могут включаться: они знают методику, нормативы, знают, что от них требуется. Но проходит год, и выпускники политехнического института и университета сравниваются между собой, то есть дальше их карьера фактически может быть уже одинаковой. Но она только *может быть* одинаковой. По прошествии трех лет оказывается, что выпускники университета способны к карьерному росту и в административном, и в научном, и в чисто производственном плане, а выпускники института «затормаживают», и их карьера дальше резко останавливается. Понятно, что эти данные имеют статистический характер — т.е. гениальному выпускнику даже диплом ПТУ не помеха, но статистически, на большой выборке, получаются такие результаты.

Итак, я сказал про возникновение высшего инженерного образования в XIX веке, про взаимовлияние содержания университетского и высшего инженерного образования, про различение узких процессов образования и подготовки внутри синкретического процесса образования. И теперь я перехожу к тому, что из всего этого получается. А получается из этого следующее. Оказывается, что *университеты в XIX веке стали постепенно терять возможность приобщать своих выпускников к миру знания и науки*. И в этом смысле массовизация, всё большее и большее распространение высшего образования вело к потере вероятности для выпускника вхождения в элиту, в определенный слой людей. Наверное, соответствующей статистики никто не собирал и эти вещи не изучались. Может быть, в предшествующие века процент вхождения университетских выпускников в элиту тоже был не таким уж высоким, но для XIX века это значимое обстоятельство, тогда как для прошлых веков, я считаю, оно было не очень значимым.

С другой стороны, *и университеты, и инженерное высшее образование не выполняли как следует функции подготовки*. Схожесть высшего образования в университетах и инженерных ВУЗах давала достаточно большую массу людей, некоторым образом причастных, приобщенных к современному уровню знаний вообще, безотносительно к какой-нибудь конкретной области. Обязательным атрибутом высшего образования, включая инженерное, было следующее: пусть студенты изучают горное дело или обработку металла зубилом, но тем не менее они должны знать литературу, посещать театр чаще, чем баню (или сопоставимо с этим). Так или иначе они имели отношение и к музыкальной культуре, и к еще каким-то вещам. Они формировали состояние и облик того образованного слоя людей, которых потом Габриэль Тард описывал как феномен публики.

Эта масса выпускников имела еще некоторые важные для нас характеристики. А именно – причастность образованных в инженерном отношении людей к гуманитарным областям, к искусству, литературе сопровождалась точно так же и их увлеченностью утопиями, прожектами будущего. Техническое образование, в отличие от университетского познания, нацелено на изобретение, на какое-то творение, а любое изобретение или творение так или иначе предполагает обращение не к тому, что было и есть, а к тому, что должно быть и будет. В этом смысле поворот сознания людей с высшим образованием, или образованной публики, от прошлого, традиций, к перспективе совпало со временем прогрессистских идеологий, порожденных еще предшествующей эпохой Просвещения. И этот прогрессизм вкупе с гуманитарной грамотностью образованной публики давал увлечение утопиями. Кроме того, XIX век – это эпоха, когда люди еще могли успевать читать все новинки литературы. Тогда еще не было кинематографа, а в любом городе, где есть университет, было считаное количество театров, и образованный человек мог посмотреть все театральные новинки. А значит, люди жили какими-то общими представлениями, формировавшимися тогдашней литературой и искусством.

Итак, масса выпускников высшего образования формировала образованную часть публики. Но, с другой стороны, эта масса слоилась: а) по каким-то предметным ответвлениям; б) по поколе-

ниям выпускников. А поколения различались по доминированию той литературы, тех достижений искусства и культуры, которые были модными в тот период, когда эти люди были наиболее впечатлительны, наиболее лабильны по отношению к произведениям и творениям искусства. И это сложное устройство образованной публики давало разные эффекты. К этим эффектам — опять же проскакивая целый ряд доказательных и иллюстративных вещей — я бы отнес *устремление к реализации больших проектов*. Склонность к реализации именно больших проектов формировалась условиями существования. Вы когда-нибудь думали, каким образом стало возможно покрытие Европы сетью железных дорог в первой половине XIX века? И какие колоссальные при том состоянии индустрии нужны были усилия, чтобы выплавить такое количество рельсов, перерубить столько леса на шпалы, переучить столько людей для того, чтобы свистеть в паровозные гудки, командовать семафорами и т.д.? Это потребовало организации огромных масс людей внутри нации на переорганизацию всего жизненного пространства. Внедрение первых паровых машин на нескольких фабриках и их выигрыш в конкуренции с другими — это на уровне человеческого понимания и мотивации еще можно представить. А что двигало людьми, которые готовы были инвестировать в такие вещи, как создание сети национальных железных дорог? Нужно четко понимать состояние умов, при котором это было возможно. Этим состоянием пользовались, конечно, и мошенники — вспомните «Панамскую авантюру»[17]. Но сама увлеченность футуристическими проектами, при которых никто толком не мог просчитать результатов и эффективности, — это уникальная ситуация. Зная состояние экономики в начале XIX века, зная тип государственного управления, принятый в странах, которые первыми начали строить сети железных дорог, мы понимаем, что никакого экономического обоснования рентабельности железных дорог на тот момент не было и быть не могло. Это был чисто футуристический прожект, и пойти на это

[17] «Панамская авантюра» — первая и неудачная попытка строительства через Панамский перешеек судоходного канала, предпринятая в 1879–1888 гг., окончившаяся банкротством созданного под это строительство акционерного общества, членами которого были более 800 тыс. человек. — *Прим. ред.*

могли люди, только иначе, чем мы, относящиеся к утопиям или по крайней мере имеющие футуристическую, изобретательскую установку с прогрессистскими идеологическими обоснованиями. И вот такое отношение к утопиям, такие установки подвигали людей на подобного рода действия. В результате этих действий железные дороги покрыли сетью всю Европу за три-четыре десятилетия (по тем меркам очень короткий срок). Точно так же уже к концу XIX века от первых картинок синематографа до распространения киноиндустрии прошло буквально 10 лет. К 1906-1907 г. во всех крупных городах Европы снимались фильмы, а в Каунасе в 1911 году делают если не полнометражный, то на 10-12 минут первый рисованный мультфильм, и т.д., и т.п.

В этом смысле XIX век — это время реализации больших авантюрных проектов. И на это, с одной стороны, нацеливало сложное синкретическое переплетение образования с мощной гуманитарной и литературно-художественной составляющей при подготовке инженеров. А с другой стороны, представьте себе эту массовизацию образованной публики с вкраплениями отдельных содержательных элементов в ней и слоистостью по поколениям выпускников. Каждое поколение читало другие книги и было увлечено другими проектами. И вот когда происходит накопление этих поколений, появляется достаточно много людей, «инфицированных» рядом идеологем, которые они вычитали в модных книжках во время своего формирования, и эти люди не могут претендовать на то, чтобы реализовать свои футуристические устремления, поскольку выпускники предшествующих поколений занимают все ключевые посты, позволяющие им реализовывать свои большие проекты.

И к началу XX века предшествовавший ему XIX век накопил несколько взрывоопасных поколений людей, которых не допускали до реализации их футуристических устремлений. Сколько людей нужно для того, чтобы построить «Титаник»? Несколько тысяч рабочих, несколько десятков инженеров и один большой руководитель, который это делает. И вот что получается: с одной стороны — одиночка, который может собрать все необходимые ресурсы для реализации своих футуристических установок, с другой стороны — огромная часть публики, которая страстно желает того же самого, но которая не может реализовывать соб-

ственные устремления, хотя иногда может включиться в какие-то проекты других. И как они себя ощущают и как они себя ведут? Наверное, наилучшим образом это было описано в художественной литературе — инженер Гарин, например. Но эти литературные герои — это те одиночки, которые рефлектировали противоречия своего состояния, тогда как вся эта публика составляла массу людей, разделяющих ценности футуризма и проектного подхода.

Всё это было питательной почвой для тех социальных слоев, которые уже в XX веке устанавливали тоталитарные режимы. Я уже не раз писал и говорил, что революцию в Российской империи сделали конечно же не пролетариат, которого, в общем-то, было и не различить в царской России, и конечно же не солдатские и крестьянские массы. Революцию в России сделали инженеры. Если мы посмотрим на первые же годы деятельности советской власти после 1917 года, то, убирая военную составляющую, чем занималась советская власть? Она реализовывала большие инженерные проекты: строила ДнепроГЭС, проводила индустриализацию страны, соединяла моря между собой, готовилась к повороту рек — и инерция этого всего продолжалась вплоть до освоения космоса. К началу XX века в России появляется мощный класс людей, футуристически настроенных, утопически образованных и не имеющих ресурсов для реализации собственных проектов. Этот класс людей не был заинтересован в установлении какой-то там демократии, несмотря на то что в их утопических представлениях идеи демократии были очень распространены. Но эти идеи нужно отделять от проектной нацеленности — и тогда понятно, что демократия для этих «инженеров» есть «бантик» на проектировании. А когда они получили в свое распоряжение огромные массы дешевой рабочей силы, которую можно за кормёжку направить копать Беломорско-Балтийский канал или котлован под ДнепроГЭС, они с радостью этим воспользовались и прекрасно жили.

Но еще более интересно сопоставить утопическую литературу, а точнее уже антиутопии, которые стали появляться в XX веке, с развитием не Советского Союза, а других стран. Прочитав когда-то «О дивный новый мир» Олдоса Хаксли с его «наездами» на Генри Форда, я сначала был удивлен, потому что

всё, что я знал до этого про Форда, говорило о том, что он гениальный изобретатель, гениальный организатор производства, сумевший разглядеть в конвейере мощную перспективу, хороший маркетолог и т.д. И только потом, уже после Олдоса Хаксли, я стал обнаруживать во всей литературе про Форда, что он еще и один из тех людей, которые распространяли «Протоколы сионских мудрецов». И в этом смысле отцы-основатели новой волны индустриализации в Америке были такие же тоталитарно настроенные инженеры, как и самые «правоверные» из отцов-основателей ГОЭЛРО[18] и прочих программ индустриализации в советской России.

Если мы начнем смотреть просто на организационно-деятельностную составляющую той индустрии, то мы обнаружим много общего в американском развитии, которое так и не скатилось к тоталитаризму, несмотря на всю склонность того же Форда и ряда других тогдашних деятелей к этому, и, например, в веймаровском развитии, а потом и нацистском, в Германии. Понятное дело, что мало скомпоновать автомобиль на фабрике так, чтобы он был по цене доступен среднему классу, а не был предметом роскоши. Сделать его на фабрике — это полдела. А куда он ездить будет? Для того чтобы автомобиль ездил, не нужно, конечно, прокладывать рельсы, как это было в первой половине XIX века, когда транспорт развивался как сеть железных дорог. Но дороги тоже необходимы. И оказывается, что сеть автомобильных дорог должна расти чуть ли не быстрее, чем количество выпускаемых автомобилей. И если для выпуска автомобилей необходимо произвести очень важные, кардинальные изменения в производстве, типа того же конвейера, и провести соответствующую реформу профессионального образования людей, то на фабрике это не так чувствительно. А вот когда нужно строить сеть автомобильных дорог, покрывать всю Америку или всю Германию автобанами, то это совсем другое дело: в масштабе страны необходима совсем другая организация деятельности. И тогда вся страна начинает строиться, как фабрика.

[18] ГОЭЛРО — Государственный план электрификации России — первый перспективный план развития экономики, принятый и реализованный в Советской России после революции. — *Прим. ред.*

Но никогда с самого начала организации промышленного, или квазипромышленного, производства никому не приходила в голову идея организовать производство на принципах демократии, самоуправления или еще чего-нибудь: производство организуется иначе. И когда принцип организации производства распространяется на государство, то и в государстве демократия фактически становится тем «бантиком», который через некоторое время уже является не украшением, а скорее мешает аэродинамическим свойствам этого «агрегата». И тогда демократия отбрасывается. И все эти тенденции – и в Америке, и в советской России, и в нацистской Германии, и даже, я думаю, в ататюрковской Турции в начале ее индустриализации – очень похожи.

Один из источников формирования этих тенденций я уже начал рассматривать, говоря про перипетии высшего образования в XIX веке. Но к концу этой эпохи, когда это стало доходить до переноса фабричной организации человеческой жизни и деятельности на государство, то «ответным ходом» такая фабричная организация жизни стала бить по организации университетской жизни и по высшему образованию в целом. Возникают установки, что для качества высшего образования академические и прочие свободы совершенно не важны и не нужны. И действительно, если сводить высшее образование к партикулярно-предметному, дисциплинарному образованию, ценностью считать не подключение выпускников к верхним уровням образования, а вписывание их в горизонтально расчерченные клеточки универсума знания и деятельности, то тогда, в самом деле, никаких свобод, демократии или еще чего-нибудь в высшем образовании и не нужно. Оно должно быть точно так же технологизировано, как строительство сети автобанов, как конвейер и т.д.

И хотя первый «конвейер» в образовании изобрел еще Ян Амос Коменский, в XX веке это было доведено до совершенства. И на развитии этого типа образования заканчивается, как мне кажется, целая эпоха – эпоха проектирования. Заканчивается она после того, как тоталитарные режимы, воплощающие в себе мечту инженеров образца выпускников университетов и политехнических вузов XIX века, были дискредитированы. Они были дискредитированы не в последнюю очередь и в военном отношении, поскольку, не будь поражения в войне, наверное, не при-

шлось бы пересматривать принципы организации образования. А поражение в войне даже безотносительно к накопленному опыту в построении такого образования просто вынудило это сделать.

Но здесь важно еще и другое. Если восстанавливать историю высшего образования XIX – начала XX века в сочленении с проектным подходом, с эпохой проектирования как высшего уровня проектно-инженерного и гуманитарного мышления, то мы обнаруживаем следующее: *возможность построения целостной системы, в которой увязаны между собой принципы взаимоотношения государства и общества, организации деятельности на производстве, в бизнесе, торговле, а также в организации соответствующего преподавания, обучения, образования и подготовки в высших учебных заведениях, включая отношения между людьми в этих заведениях.* Мы можем увязать все это в целостный единый комплекс. И мы должны понимать, что если меняем какой-то из компонентов этой целостной системы, то меняем всю систему в целом. Например, отказываясь от проектного подхода, мы говорим, что сейчас в качестве современного типа мышления и знания видим не проекты и проектирование, а программы и программирование. Но на базе существующих учебных заведений сейчас не готовят людей к программной деятельности и к участию в программировании. Требуется замена, в первую очередь, содержания образования. А что это значит? Это означает отказ как минимум от *предметно-дисциплинарной организации содержания образования*. Но легко сказать – отказ. А что вместо этого? Во-вторых, это означает отказ от того типа *вписывания университетов и высшего образования в систему государственной или общественной структуры*, в которую они были помещены в предшествующую эпоху, начиная от зарождения университетов гумбольдтовского типа и заканчивая их полным огосударствлением в Советском Союзе. Ну и в-третьих, мы как минимум должны поменять *систему социальных взаимоотношений* людей, включённых в систему образования.

Собственно, на этом я могу подвести итог своему рассуждению. Кроме обозначения того, что нам необходимо изменить, если мы определяем себя в иной – программной – эпохе, я должен добавить еще одно. Обсуждая программу создания некоего университета – будь то университет в Барановичах или в Пин-

ске, или «Летучий Университет», или возвращение ЕГУ в Беларусь, или, наоборот, реформа БГУ, или еще что-нибудь такое, — мы должны понимать следующее. Чтобы разработать детали этого университета, чтобы понять и критиковать те или иные конкретные детали — как должна быть построена администрация, какое должно быть членение на департаменты, подразделения, как должны строиться те или иные взаимоотношения, как должен производиться контроль знаний и прочее — мы должны понимать все эти комплексные связи: государство, производство, система социальных отношений и высшего образования. От проектной к программной эпохе они меняются кардинальным образом: как системно (переструктурируются связи между всеми компонентами), так и элементарно (т.е. в каждом элементе мы должны обнаружить изменение его содержания). И чтобы учесть всё это, необходима целая программа исследований эволюции содержания образования, необходимо восстанавливать и воспроизводство университета как такового (организации жизни в университете, ведущейся от средневековых университетов). И чтобы не повторять ошибок или даже преступлений проектной эпохи, делать это надо в рамках гуманитарного подхода, а не тех технологий, которые были основой проектного подхода и будущих тоталитарных режимов.

И еще я должен обратить внимание на следующее. Проектная эпоха — это эпоха, когда проектная идеология, проектное мировоззрение становились уделом не мечтателей-утопистов, а тех, кто делал политику и общество. В самом начале XX века они были озабочены такими гуманитарными или культурно-политическими проблемами, как, например, ликвидация безграмотности или введение всеобщего начального образования (первые годы XX века). Потом — к 1920—1930-м годам — встала проблема «повышенного» образования: тогда были модными восьмилетки, тогда же появились массовым образом фабричные училища, ПТУ, стало развиваться профессиональное образование. Уже к 1950—1960-м годам актуальным стало всеобщее среднее образование, а к концу XX века на повестку дня практически всех развивающихся стран стало массовое или практически всеобщее высшее образование. Но понимаете, какая вещь? Повестка дня социальных реформаторов-преобразователей очень сильно отличается от по-

вестки дня ученых, исследователей, мыслителей и т.д. И если политическая составляющая в Японии, в Евросоюзе, в Штатах ведет к установлению нового порядка, при котором высшее образование становится пусть не стопроцентно обязательным, но массовым, приближающимся ко всеобщему, то должны меняться и представления организаторов образования как такового. То есть то, что мы привыкли называть высшим образованием, не может называться высшим, становясь массовым. Это глупо. Уж если оно высшее, то оно должно быть надстроено над массовым. В любом случае оно должно быть для избранных.

Отсюда – концептуальная путаница в умах многих современных людей, принимающих Болонский процесс за реформу высшего образования. Да, она касается образования в университетах, в высших технических учебных заведениях и т.д. Но это – реформа массового образования, это – реформа не проектной, а программной эпохи. Сегодня уже невозможно обеспечить ни функциональную грамотность, ни просто выживаемость нормального человека в современных условиях без некоей образовательной планки, которая должна быть достигнута для всех. Но, соответственно, на сегодняшний день невозможно всех в равной степени подготовить к тому, чтобы человек мог даже не после высшей школы, а еще после средней школы выбрать себе любую из множества тысяч карьерных дорог, которые предлагает современное общество. Сегодня специализация начинается не с выпускных классов средней школы и не со второго курса университета, а с начальной школы.

И вот какой парадокс возникает: при переходе от проектной эпохи к эпохе программирования удлиняются сроки образования и повышается планка обязательного образования. С увеличением уровня обязательного образования меняются сами категории образования. Сегодня, по идее, высшим образованием должно было бы называться нечто другое, а не то, что мы называли высшим образованием вчера, – это раз. А с другой стороны – этому противостоит тенденция к отодвиганию начала специализации на более ранние уровни образования. Сегодня нельзя получать универсальное образование в ВУЗе. Универсальным, наверное, сегодня может быть только начальное образование. Всё остальное – это уже выбор: осознанный или неосознанный. Скорее все-

го — это выбор, который за нас делают другие (родители, школа, государство и т.д.), направляя нас по одному из возможных направлений, отрезая другие возможности.

И вот это *противоречие между ранней специализацией и продолженным образованием составляет один из ключевых нервов современной образовательной эпохи и эпохи программирования.* Другой принципиальный момент связан с отслаиванием, или *отделением того, что называется сегодня высшим образованием, от того высшего образования, которое должно быть построено в университетах новой эпохи программирования,* которых на сегодняшний день, как мне кажется, практически нигде нет.

Поэтому, приветствуя Болонский процесс, мы должны понимать, что никакого отношения к тому университету, про который мы должны говорить, он не имеет — это раз. И второе — что обсуждение проекта и программы нового университета должно быть сопряжено с критикой и анализом не каких-то локальных и, я бы сказал, модных проблем современной философии, а с анализом того, что влечет за собой переход от эпохи проектирования к эпохе программирования.

ЛЕКЦИЯ 4
Университет как образовательное учреждение

Эту лекцию я начну с того, что напомню некоторые важные моменты из прошлых лекций. Во-первых, надеюсь, мы еще помним, что обсуждаем идеальный университет. Во-вторых, я еще в первой лекции предупреждал, что в том идеальном университете, каким я его вижу, образовательная функция, образовательная составляющая, не является первичной, поэтому к университету как к образовательному учреждению я подхожу только в четвертой лекции. Но тем не менее как раз университет как образовательное учреждение позволяет обсуждать некоторые моменты, связанные с темами предыдущих лекций, скажем так, в производственном режиме.

В системном подходе, на котором я основываюсь в своих построениях, вводится представление о сферных процессах[19]. Среди девяти процессов выделяется в том числе и процесс производства. И помимо различных разворотов, в которых мы можем и должны рассматривать университет, мы можем рассматривать его и как некоторое производство. Для начала мы должны перечислить, или проинвентаризировать, что производит идеальный университет.

Представим себе университет как некий «черный ящик» (рис. 4) с производством внутри и зададимся вопросом: что появляется на выходе из этого «черного ящика», что является результатом процесса производства?

Если рассматривать первую тему, которую я поднимал, «Исторические и современные формы мышления в университете», то мы можем говорить, что в этом качестве *университет производит мышление* (рис. 4). Для этого он предназначен, это его миссия. Но помимо этого в первой же лекции про университет как технологию мышления я говорил, что фактически университет представляет собой некоторое образо-жизненное образование — там, где люди, помимо прочего, живут. И, собственно, *об-*

[19] О сферных процессах см.: Наумов В. Представления о программах и программировании в контексте методологической работы // Кентавр. №1. 1991.

раз жизни – это тоже то, что производится университетом (рис. 4). За многие столетия многие поколения людей, которые прошли через университет и жили в университете, «выносили» на себе какие-то образо-жизненные основания и транслировали этот образ жизни, и поэтому многие сферы жизни университетоподобны. Но это подобие всякий раз должно обсуждаться отдельно.

Следующий производственный момент вытекает из второй темы – «Университет как нациообразующий инструмент культурной политики». Здесь мы можем говорить, что *университет производит некоторые политические конструкты и социокультурные идеи* (рис. 4). Я здесь употребил бы даже выражение «социокультурные проекты» – в силу того, что в некоторых дискурсах принято обсуждать, например, такие вещи, как «социология как проект модерна». По большому счету, это, конечно, не является проектами как таковыми, тем не менее там же, где обсуждается социология как проект модерна, обсуждается и нация как проект модерна же. И в университете, ориентированном на потребности этого большого стиля деятельности – культуры модерна, производится еще и такая вещь – социокультурные проекты.

В прошлый раз я говорил об университете как о месте сосредоточения и сосуществования проектных элит и о том, что сейчас стоит задача выращивания элит, ориентированных на программы. Конечно, университет сам по себе проекты эти не делал, но, как мне кажется, он готовил определенные поколения, или группы людей, к этим проектам. Поэтому *определенные типы мышления и деятельности вместе с группами, способными и готовыми их реализовывать (проекты и проектные группы, программы и программные группы), – это тоже то, что выходит из университета как из производственной системы* (рис. 4).

И сейчас я начинаю говорить еще и об образовании. Образование – это то, что в первую очередь бросается в глаза, когда мы говорим об университетах. И любой человек, у которого мы спросим, что он знает про университет, выдаст именно эту идеализацию, идеальное представление – университет как учебное заведение, университет как институция высшего образования.

Поэтому при любых заходах, при любой функционализации, при любых фантазиях про университет мы, конечно, не можем обойти эту функцию (рис. 4).

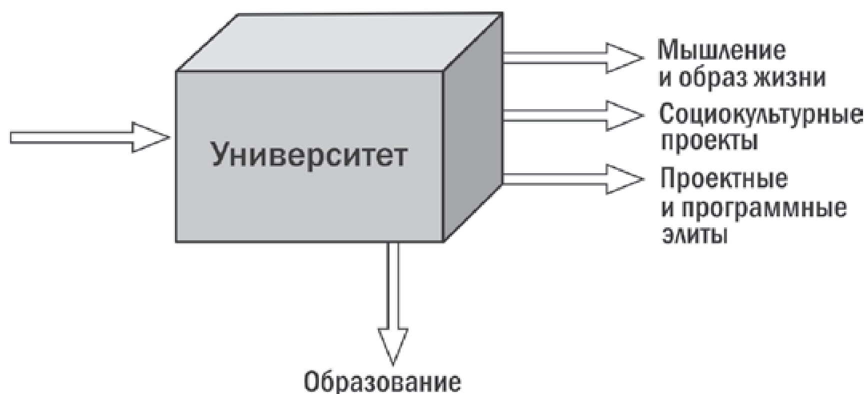


Рис. 4

Рассматривая функцию образования не как главную для университета, мы автоматически переорганизовываем наше представление об университете. В университете образование, конечно же, происходит, более того, образование как функция включено в миссию университета. Но мы не можем отождествлять образование, получаемое людьми в университете – и в любых других учебных заведениях, которые университетами не являются (даже независимо от уровневой структуры образования – начальное, среднее, высшее, выше высшего образование). Университет – это еще и некий *особый тип* образования, а не просто одно из мест в общественной структуре, или в социально-деятельностном организме, который мы можем называть образованием. С другой стороны, обсуждая университет как образовательное учреждение, мы должны соотносить его со всей системой образования, со всей образовательной сферой, независимо от того, существует она в национальном масштабе или мы рассматриваем ее в некотором бо́льшем, цивилизационном контексте.

Итак, помня вышесказанное, возьмем некий непрерывный процесс образования – от обучения элементарным навыкам, детского сада и до высших академических степеней (рис. 5). По-

нятно, что университет относится к высоким уровням в системе образования. И когда мы в такой вертикальной структуре определяем университет, то мы должны не просто его уровневое место обозначить, но место в смысле функции по отношению к другим уровням, к другим «этажам» образования.



Рис. 5

И чтобы обозначить это отношение к другим уровням, зададимся вопросом: с чего начинается образование? Я бы сказал такую парадоксальную вещь: любая система образования — независимо от того, какие вертикальные слои, вертикальные уровни она в себя включает — начинается с университета. Именно университет задает тип образования, планку, образовательные цензы, а не наоборот.

Как показывает мой опыт дискуссий, коммуникаций, обсуждений, простую формулировку этой идеи система образования принимает очень плохо. Не в последнюю очередь это связано с наследием советских представлений и практики в организации системы образования. В советской системе образования предполагалось, что стандарты, критерии, цензы закладываются на нижних уровнях образования — где-то на уровне школы, если не раньше. Предполагалось, что детский сад готовит детей к шко-

ле; начальная школа обеспечивает необходимыми компонентами грамотности, подготовки, воспитанности, образованности детей к средней школе; средняя школа готовит к университету.

В принципе, в зависимости от потребностей социокультурного этапа некоторая ступень образования считалась достаточной и законченной. Например, в момент перехода европейских континентальных стран к всеобщему начальному образованию предполагалось, что для того этапа индустриализации начального образования, в принципе, достаточно, поэтому начальная школа давала законченное образование. Но уже начиная с 20-х годов XX века стало понятно, что начальная школа не может быть законченным образованием. Она по-прежнему работала по своим нормам и стандартам как дающая некое завершённое образование, но, по большому счету, в течение нескольких поколений приспосабливалась быть просто этапом среднего образования.

В любом случае, при вертикальной сквозной идеализации есть логика подготовки на нижних уровнях к верхним. Но когда мы переходим к анализу действий в этой системе, то оказывается, что там срабатывает резко обратный принцип. Содержание учебных программ университетов (или других высших учебных заведений, как только мы их в эту вертикаль встраиваем) начинает адаптироваться к результатам, достигнутым на предшествующих уровнях. И это, например, может быть обнаружено при анализе содержания вступительных экзаменов или централизованного тестирования. Высшие учебные заведения вынуждены занижать содержательную планку для того, чтобы принимать «бракованных» выпускников средней школы.

Я попробую еще немного развить свой тезис, чтобы не было непонимания. Итак, *для всей вертикально организованной системы образования* (как она в горизонтальных измерениях организуется, я сейчас не обсуждаю) *стандарт образования, тип образования, содержание образования должны определяться верхними уровнями.* Из них исходят требования ко всем остальным типам, уровням, этажам, разрядам образовательных учреждений: и нижележащим, и вышележащим, и рядом лежащим. И в этом смысле только университет — если мы его обсуждаем как образовательное учреждение — является учреждением, или про-

изводством, которое может претендовать в идеальном смысле на завершённость образования. Всё остальное (включая подобия университетов в виде других институтов высшего образования, ориентированных на подготовку специалистов) — это полуфабрикаты, недоделки, остановки на пути и т.д. Университет задает всё, что ниже, и в этом смысле университетское образование начинается с начальной школы. Это относится и к «послеуниверситетскому» образованию: там могут быть специализации, надстройки, углубления над завершённой системой образования. Высшее образование (в полном смысле слова высшее, как превосходная степень прилагательного, а значит, университетское образование) должно быть завершённым образованием — после этого никакие подпорки, никакие дополнительные инструменты, предоставляемые извне, не нужны. Они могут быть востребованы человеком — например, последипломное образование, переподготовка и еще что-нибудь или ликвидация функциональной безграмотности в определённых областях. И вот какие-то такие надстройки над университетским образованием могут быть, но стандарты, планку для них задает университет.

Но почему оказалось, что в современной системе образования всё строится по-иному? Исторически так сложилось, что на протяжении более чем двух веков существования университетов, с тех пор как появился гумбольдтовский университет, вся система образования стала ориентироваться на этот тип университетов — задающих узкую специализацию и предметность. И потом, с культурным развитием, с индустриализацией, стали создавать завершённые и автономные подсистемы вертикально организованного образования, начинающиеся со школы и завершающиеся другим (не университетским) типом высших учебных заведений, ориентированных на специальную подготовку.

И когда начальное образование стало массовым и обязательным, то правительства позаботились о том, чтобы сформировать стандарт начального образования. Позднее то же самое происходило и со средней школой. Это делалось для массового и, как мы уже говорили, завершённого образования — когда можно дальше не учиться. Этого стандарта достаточно для того, чтобы вести полноценную жизнь в тех законсервированных социокультурных условиях, если бы не было прогресса и развития.

И после этого стандартизация этих учебных заведений как завершающих определенный уровень привела к тому, что вышестоящие уровни вынуждены были считаться с качеством образования и подготовки, стандартизированных в средней и начальной школе. И тогда университеты — и вообще высшие учебные заведения — должны были принимать то, что делают на низших уровнях.

Поэтому я и говорю, что при всей очевидности идеальной модели того, что университет задает планку, что верхние уровни определяют нижние — реальная практика была не такова. Эта практика особенно укоренилась в советской системе и сейчас нерефлексивно воспроизводится в беларусской системе образования, несмотря на переосмысление идеи университета и на изменение общих социокультурных условий, в которых изменяется уровень «завершённости» образования.

Итак, зафиксируем этот тезис: *университет задает стандарты, требования ко всей системе образования, включая уровни до университета и уровни, которые идут после университета*.

Следующий важный момент в обсуждении университета как образовательного учреждения частично связан с материалом первой лекции про мегамашину мышления, про технологию мышления: *кто в университете кого учит?*

Этот вопрос хорош тем, что он делает бессмысленными большинство ответов, которые на эту тему даются без задавания вопросов. Например, в средней школе учителя очень любят, когда им выпускники дарят цветы и подарки на выпускном вечере, а потом любят вспоминать, как они дали путевку в жизнь этим самым замечательным людям. Но уже для средней школы абсурдно считать, что кто-то из ее учителей ответственен лично и персонально за продукт, который из нее выходит. Уже в средней школе ты либо учишься, либо не учишься. Что уж говорить про высшую школу?

И тем не менее люди начинают изобретать педагогику высшей школы, начинают изобретать учебники, начинают накачивать преподавательский коллектив относительно их ответственности за моральный облик студентов и т.д. Но уже в средней школе конкретный ребенок — выпускник средней школы — является продуктом коллективного труда.

Но что такое «коллективный труд» в данном случае? На что воздействует субъект деятельности (пусть это коллектив). Что является тем материалом, на который воздействуют, и продуктом, который получается в результате этого воздействия?

Размышляя про коллективную деятельность над отдельной особью выпускника средней школы, я утверждаю, что «материалом» ученик там быть не может, тем более таковым не является студент в университете. Уже где-то на уровне средней школы только сам человек способен отвечать за свое развитие и за то, чему он учится. А вот коллектив школы или университета может отвечать за другое. Например, он может отвечать за знаниевые стандарты. В прошлом году дети 13 лет не умели решать такие задачи — а в этом году, когда им 14, умеют, с такой-то вероятностной точностью. И оценка этому может быть дана только в вероятностных измерениях. Например, с точностью до 90% 14-летний ученик нашей школы должен уметь делать то-то и то-то. А умеет ли он это делать или не умеет — этот вопрос надо относить не к учителю и не к педагогическому коллективу, а персонально к ученику. Но для средней школы это нужно применять с оговорками, а вот для университета можно говорить только так.

И тогда за что отвечает, собственно, педагогический коллектив, или профессорско-преподавательский состав университета?

Начнем отвечать на этот вопрос с того, что, рассматривая деятельность в университете, который имеет отношение к функции образования, мы не можем обойтись без членения образовательных процессов на ряд составляющих, без членения педагогических технологий, или парадигм, в которые втянуты эти люди. В университете реализуется одновременно несколько педагогических технологий.

Так, в университете могут возникать определенные пары: учитель — ученик (рис. 6, а), в отношениях которых реализуются принципы «педагогики идеала»[20]. В большинстве других случаев происходит втягивание студентов в структуру рабочих отношений, в которую вовлечены профессора, доценты, ассистенты, лаборанты и т.д., в качестве младших коллег (рис. 6, б). Дополнительно есть разного рода репетиторские или тренерские

[20] См.: Мацкевич В.В., Полемические этюды об образовании. Минск, 2008.



Рис. 6

практики, в которых ученика-студента надо натаскать на какие-нибудь отдельные умения, навыки и т.д., без которых невозможна реализация предшествующих типов отношений (рис. 6, в). Я сейчас не буду описывать всю эту структуру, хотя для реализации идеи университета ее надо прописать. Она никогда не будет полностью покрывать идеального представления, но основные типы педагогических технологий, практикуемых или встречающихся в университете, придется задать.

Но это всё — набор эпизодов в общей деятельности студента, он «кочует» от одних эпизодов к другим. Кочует и встречается с разными преподавателями, вступает в разные отношения. При этом преподаватели не отвечают за перемещение студента от эпизода к эпизоду и за то, что происходит с ним в других местах. За что же тогда отвечают преподаватели и сотрудники университета?

Я бы сказал, что они могут отвечать: а) за какие-то свои производственные показатели и б) за производство и воспроизводство общей деятельности. Причем, отвечая за воспроизводство, они могут быть озабочены заменой персонала в своих рабочих группах на других молодых сотрудников, которые вербуются из студентов. А вот когда они отвечают за производственный процесс, они в студентах как таковых вообще не заинтересованы. И

этот основной производственный процесс, в котором задействованы сотрудники университета, вообще не имеет отношения к образованию: это — занятие наукой, изобретательством, творчеством и т.д.

Если этого в университете нет, то там не может быть комплексирования тех многочисленных, но локальных образовательных техник и практик, которые я описывал, и у студента просто нет выбора тех образовательных микроситуаций, по которым он может «бродить» и самостоятельно получать образование.

Это, собственно, одна из главных мыслей, которую мне сегодня нужно было донести.

Конечно, университет, или коллектив университета, заинтересован в работе со студентами. Но заинтересован в плане воспроизводства себя, университета, как того, что будет существовать в веках и который вчера, сегодня и завтра будет производить высокое, чистое, светлое: мышление, знания, открытия и т.д. Но чтобы он воспроизводился в таком качестве, приток «новой крови» в виде студентов должен быть интенсивным. А для этого задаются ситуации, в которых мы проверяем, на что люди способны. И через эту проверку обеспечивается воспроизводство или замена профессорско-преподавательского состава самого университета. Из тех, кто не проходит этот ценз, формируются проектные элиты, национальная администрация и т.д. А те, кто ценз проходит, остаются в университетах.

И здесь же надо рассмотреть еще один важный разворот, связанный с внешними по отношению к университету системами. Именно в качестве учреждения образования возникает вопрос связи университета с другими социальными и политическими институциями. Пока университеты не встраивались в систему образования как неотъемлемый компонент, они могли быть в высокой степени автономными и не связанными с иными институциями. Став элементом общей системы, они встраиваются в иные отношения. Над всей коллективно-распределённой деятельностью и жизнью университета есть метасистема — рефлексивная надстройка, или деятельность над деятельностью. Более того, я бы сказал, что эта деятельность над деятельностью должна здесь двояко рассматриваться, т.е. как две рефлексивных системы. Одна из них имеет прямое отношение к университету — это реф-

лексивная надстройка над университетом как технологией, образом жизни со всеми элементами, обеспечивающими его жизнедеятельность и прочее. И вторая рефлексивная надстройка, или даже система, использует университет как некий «ядерный реактор» для потребления всего того, что является «отходами» деятельности и жизнедеятельности университета (рис. 7а).

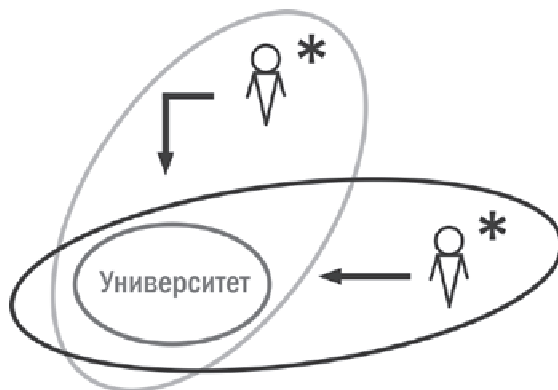


Рис. 7а

В каком смысле «отходами»? Когда строится атомная электростанция, ее надо обязательно оснастить, например, приспособлением для охлаждения воды, которая там употребляется. Воду можно просто спускать, охлаждать и т.д. А ведь можно этой водой, например, отапливать что-нибудь еще, таким образом утилизируя ее. Так же и активная деятельность мегамашины мышления всегда порождает массу всего вокруг себя, и чем более сложна ее деятельность, тем больше вокруг нее надстраивается систем. Первые средневековые университеты были совершенно не предназначены для того, чтобы готовить специалистов, но вокруг университетов постоянно «рыскали» разные другие институты, которые «отлавливали» то, что не годилось самим университетам. Университету может «не годиться», например, студент, который не может усвоить четыре действия арифметики. Диссертацию он в университете не защитит. Но кому-то он вполне может пригодиться и с двумя действиями арифметики. Это университетское «сито» могут не проходить и те, кто по каким-то другим пара-

метрам не вписывается в заданные стандарты. Ведь помимо всего прочего человеком, который попадает в университет, движут определённые амбиции. Но эти амбиции не зашкаливают, если этот человек хочет сделать карьеру в университете: остаться на кафедре после окончания, защититься, получить там работу, получить должность проректора — и умереть. При этом, например, он соглашается на не очень высокую зарплату по сравнению с другими выпускниками, достигшими определённого социального или политического положения. Если же твои амбиции простираются на другую часть жизни — общество, политику, то тебе неуютно в университете. А человек, который не очень успешен в научной деятельности, но имеет честолюбие, может оказаться полезным, например, в бизнесе, чиновничестве и т.д.

Поэтому вокруг университетов существует инфраструктура, которая занимается тем, что пускает в дело всё то, что университет производит, но самому университету это не нужно. И этого всего — огромное количество. Я говорил про людей (или кадры), но ведь и большая часть знаний, которые производятся университетом, самому университету не нужны, но они могут быть употреблены в изобретениях, в животноводстве, еще где-нибудь, и там они нужны.

Теперь я это существование двух рефлексивных надстроек, или систем, перерисую как некую производственную схему с заказом, подрядом, утилизацией и т.д. Есть университет, и вокруг университета должна быть сеть прикладных, или научно-исследовательских, институтов, лабораторий по доводке того, например, как употребить генетические исследования в животноводстве (рис. 8). В университете занимаются генетикой, а в лаборатории или институте — выращиванием картофеля, пригодного для культивирования за Полярным кругом. Генетикой здесь заниматься не будут, потому что для этого нужно напряжение мысли и разные другие условия, которые можно создать только в университете. Но если вы заставите университет акклиматизировать картофель и кукурузу за Полярным кругом, то он перестанет быть университетом. Так «отходы» университетского производства становятся материалом для деятельности других производственных структур. Но они живут с разной мотивацией: у них материал, с которым они работают, разный.



Рис. 8

То же самое относится не только к «употреблению» знаний, но и к студентам и выпускникам. Вокруг университета должны быть рекрутинговые, кадровые агентства, которые «отлавливают» студентов, получающих хорошую школу, доказывающих, что они могут мыслить (рис.8).

Возвращаясь к схеме рефлексивного управления, мы можем говорить о *двух типах управления университетом* (рис. 7б). Во-первых, это бюрократическая пирамида, которая есть внутри университета (ректорат, сенат, совет учредителей и т.д.), объектом которой является университет как таковой и в первую очередь как технология культивирования мышления.

Именно университетский менеджмент определяет, например, сколько университету необходимо «платить» обществу, принимая из общества некоторое количество студентов. Именно университетское начальство определяет (в силу необходимости поддержания в рабочем состоянии самого университета), сколько необходимо в университете студентов, чтобы расплатиться по всем счетам с обществом (а не министерство образования, которое спускает соответствующие планы).

Другой тип рефлексивного управления — это, например, сфера политики. Уровень правительства региона или страны в целом, которым нужен университет. Помните, я в одной из лекций рассказывал басню про граждан Лейдена, державших герои-

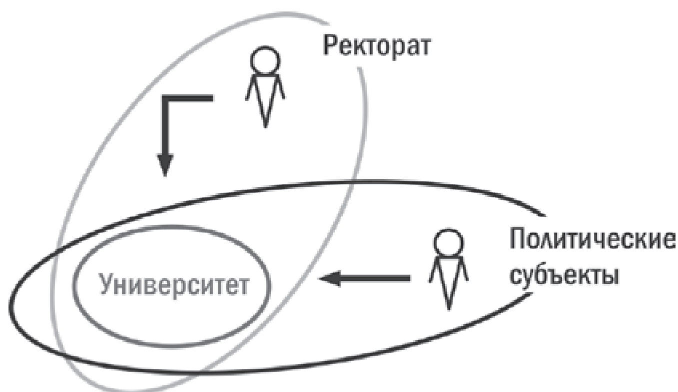


Рис. 7б

ческую оборону против испанских завоевателей? Как должны были думать граждане Лейдена про свой город, чтобы понять, что им для развития города необходим университет и что он им будет давать? И это было в те времена, когда не было планов выпуска, распределения для студентов. Чего они ожидали? Я думаю, что каждый мыслящий человек в стране, который мыслит национальными масштабами, должен быть заинтересован в том, чтобы в стране появился хоть один университет. Без этого невозможно ничем заниматься.

Итак, рассматривая университет как образовательное учреждение, мы должны помнить и понимать его место и назначение во всей системе образования – а именно, что университет задает стандарты. Во-вторых, мы должны понимать, что только как образовательное учреждение университет встроен в различные системы: в вертикаль образования – как системообразующий элемент, в хозяйственные и экономические связи и отношения – как производитель одних услуг и продуктов и потребитель других, в систему государственного управления – как поставщик кадров, в политику – как элемент критики, выработки идей и идеологий. Во всех остальных своих ипостасях университет должен оставаться автономным и самоуправляемым.

ЛЕКЦИЯ 5
Университет как субъект культурной политики

Сегодня я хотел бы, насколько это получится, сделать сборку всех планов и разворотов, которые я давал в предыдущих лекциях. Я попытаюсь собрать некоторую целостность идеальных представлений об университете, которые могут стать ядром университетской программы, которую мы запускаем. И вторая задача, которая стоит сегодня передо мной, — это попробовать привязать всё собранное в идеальной (и, соответственно, онтологической) модели к современности и попытаться наметить хотя бы некоторые возможности ответа на вопрос: «Насколько возможен университет с учетом всех тех идеальных разворотов в современных условиях?»

Что представляет из себя современность? Закончился модерн, и наступили темные времена постмодерна. Модерн частично исчерпан, частично дискредитирован идеей Просвещения. Человеческая коммуникация — как массовая в расширенном порядке, так и более локальная в узких порядках — претерпевает кардинальные изменения, которые никак иначе, кроме как революционными, назвать нельзя. «Революционное» — это хоть и плохое слово, но я не изобретал тут других слов, ведь на наших глазах, или в течение нашей жизни, происходит глобальная культурная революция, в которой меняются очень многие вещи. На протяжении последних двух столетий мы к революциям привыкли, поэтому мы не придаем особого значения кардинальнейшим изменениям, но, так или иначе, в превращённых формах все современные люди испытывают что-то вроде футурошока (как это называл Олвин Тоффлер). Этот футурошок вызывается неким наложением будущего на современность. Во время революций мы живем одновременно в двух разных эпохах: одна часть явлений окружающего мира и человеческой души находится в одной эпохе, другая часть сталкивается с другими эпохами. Ощущение шока и раздвоенности сменило энтузиазм всевластия человека, которым сопровождались революции раньше. Этот энтузиазм был характерен для огромного исторического периода, начиная с эпохи Ренессанса и заканчивая эпохой технократического энтузиазма первой половины XX в. И этот период заканчивается

на наших глазах осознанием того, что мы, как правило, не являемся творцами и хозяевами инноваций в нашей жизни. Мы являемся страдающей стороной — претерпевающей инновации, которые на нас сваливаются. И с потерей авторства, с отказом от многих атрибутов авторского права мы часто не можем найти происхождение тех или иных инноваций, которые вынуждены претерпевать.

Несколько этих метафорически заданных характеристик современности важны для того, чтобы вписать в них тот идеальный университет, который построен, скажем так, на архаике, или на чём-то восходящем к первым университетам, задававшим образцы. Эти университеты возникли на периферии европейской ойкумены, на тех инновациях, которые еще можно просматривать как авторские инновации в университетах и на тех поколенческих инновациях, о которых я рассказывал в одной из лекций. Все эти вещи архаичны в том смысле, что они когда-то возникали, тем или иным образом отвечали на требования своего времени; затем времена менялись, и эти ответы оказывались более не актуальными. Но тем не менее *в своем описании идеального университета я выделяю именно их, пытаясь рассматривать их как вневременные культурные основания университета, пригодные для нашего времени.*

Я думаю, что у многих из вас, когда вы слушали эти мои рассуждения об университете, должен был вставать вопрос: «А как вообще всё рассказанное относится к нашему времени и как всё это «идеальное» возможно в наше время, когда всё иначе?»

Соответственно, эти две задачи я попытаюсь сегодня решать. Вряд ли я их решу окончательно. Я просто намечу или покажу, каким образом я двигаюсь в их решении, чтобы предложить этот путь, это движение для разворачивания в рамках университетской программы.

Итак, если мы берем представление об университете как ядро в наших размышлениях, которое на данный момент очень смутно, эскизно, контурно перед нами предстает, то мы рассматриваем это ядро в нескольких рамках. Этих рамок я в своих лекциях обозначил как минимум четыре (рис. 9).

Первая рамка — это рамка **мышления**, и поэтому я рассматривал университет как машину, на которой мышление соби-

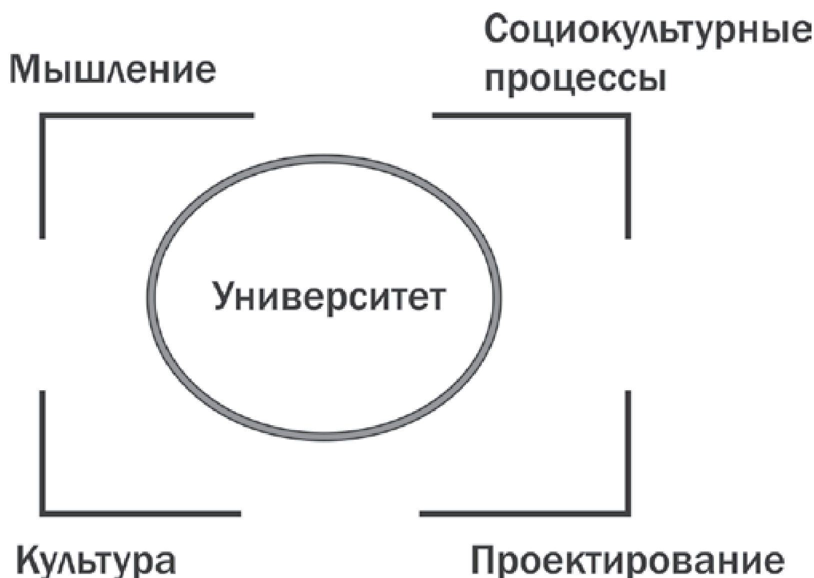


Рис. 9

рается и каким-то образом движется, процессуально там присутствует.

Вторая рамка – **социокультурная**, и в этой рамке я рассматривал университет как нациообразующий фактор.

Следующей рамкой выступает рамка **культуры**. Культура в смысле трансляции норм, образов, идеалов и в смысле формирования и образования поколений, групп, страт людей, задающих партикулярность знания, партикулярность мышления современного мира.

И последнюю рамку я могу пометить как рамку **проектирования**, о которой я говорил в лекции, посвященной вопросу выращивания проектных и программных элит. Нужно помнить, что эта рамка в наше время подлежит переинтерпретации: с одной стороны – это критика проектирования и отказ от тотальности, с другой – это переход от проектного мышления к программному.

И тогда мы, собирая все эти представления в единое целое и удерживая в нем, можем представить себе некое культурно-историческое явление, которое называется университетом. Такая

сложная конструкция означает, что явление, называемое университетом, каждый раз аналитически схватывается в нескольких проекциях, которые не сводимы друг к другу и не выводимы друг из друга, но собираются на этом ядре, который мы называем университетом, по принципу дополнительности. Таким образом, каждая из рассмотренных нами рамок может быть описана как отдельная проекция, в которой схватываются отдельные стороны и аспекты университета и из которой мы можем строить проекты, организовывать некую деятельность.

Я здесь нарисовал только две проекции (рис. 10). Если мы смотрим на университет с точки зрения образования (образования в том смысле, как это понимается в культуре, — т.е. образование индивидуума и образование поколения или какой-то генерации людей), то у нас будет одна конструкция, одна схема, один проект университета. Если мы смотрим на университет как мыслительное обеспечение неких больших политик, начинаний, культуры — то у нас получается совершенно другой университет, другая конструкция, другая схема университета.

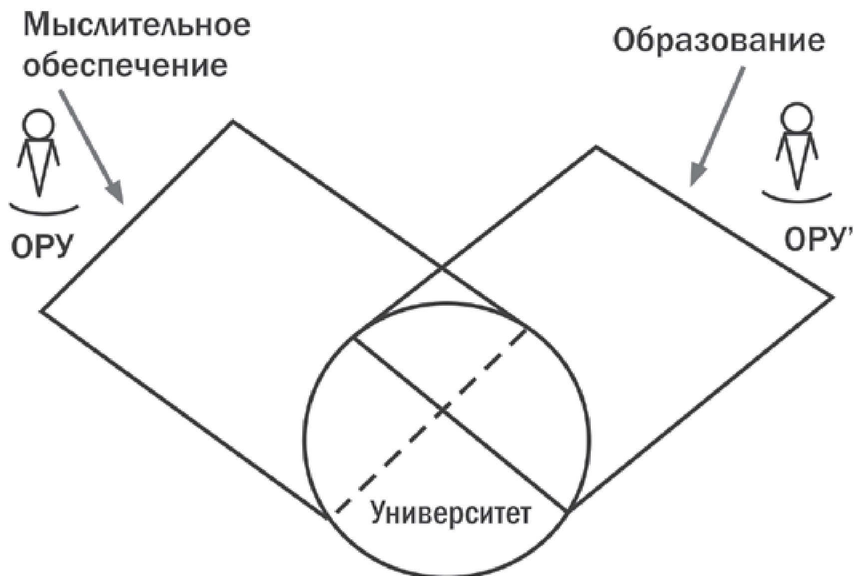


Рис. 10

Но как возможно осуществлять управление университетом в целом при таком сложном устройстве разных проекций? С каждой проекцией университета мы соотносим — или должны соотносить — некую деятельностную позицию. Это, как правило, управленческая позиция, позиция ОРУ — т.е. «организация, руководство и управление». Из каждой из таких управленческих позиций совершенно иначе выглядит проект университета. Для разных управленцев это будут разные проекты и разные способы и принципы управления ими.

Но в одни управленческие «руки» такую сложную конструкцию, как университет, отдать нельзя, да и невозможно. Поэтому управляющим субъектом по отношению к университету должна быть группа или коллектив управленцев, каждый из которых имеет прагматику и парадигматику в какой-то области, которая может совершенно не пересекаться с прагматикой и парадигматикой другого. И только такой сложный коллектив, сложную корпорацию, управляющую университетом, можно представить себе в качестве «начальника» — главного над университетской инициативой, над университетским проектом или программой.

И внутри этого коллектива, этой корпорации, может разворачиваться — и даже обязательно разворачивается — определённого рода политическая борьба. И когда я набрасываю контуры университетского проекта, или онтологии университета в современном мире, я должен расписать основные процессы, основные точки напряжения той борьбы, которая может разворачиваться в управляющей университетом корпорации. Предлагаемый проект должен снять возникающие проблемы и поводы для напряжения и рассогласования и стать материалом для согласования позиций и принятия решений если не консенсусом, то по крайней мере на уровне кооперации, взаимодействия и какого-то позитивного разрешения этих политических противоречий.

Поэтому мое *проектное онтологическое предложение университета будет выглядеть как описание политики относительно управления университетом, начиная с его запуска-замысливания и заканчивая направлением деятельности, которое ему придают, когда он уже начинает функционировать.* То есть, предлагая онтологию университета, я буду предлагать некую политику — не структуру, не устройство факультетов, а

политику, в которой могут участвовать представители всех фокусов управления, всех проекций. При этом политику я буду понимать в классическом смысле — как искусство ведения общих дел. Так, Аристотель полагал город как единство непохожих. И тем не менее, город в этом единстве непохожих предпринимает некоторые солидарные совместные действия — например, объявляет войну другому городу или начинает строить Парфенон, заключает военный или торговый союз с кем-то. И эти общие дела, предпринимаемые непохожими, из которых состоит город, и есть политика, которая определяется как искусство ведения общих дел при сохранении непохожести всех участников.

Итак, **первая политика**, которую я бы хотел обсудить, затрагивает следующие вопросы. Университет как культурно-историческое явление возник из идеи универсума и универсальности, и была предпринята деятельностная попытка собрать, или сконцентрировать, всё, что имеет отношение к универсуму, в каком-то одном месте. Что из этой идеи, или из этого онтологического заблуждения, мы можем перенести на современную эпоху и есть ли в этом вообще хоть какой-либо смысл на сегодняшний день? Я утверждаю, что да. Эта идея имеет смысл в рамках *политики в области соотнесения мышления и социальности*.

При обсуждении программы культурной политики в Беларуси я не раз упоминал статью, которую написал как последнюю работу, формулирующую мое расставание с Россией и переезд в Беларусь, — «Чего не хватает, чтобы ответить на вопрос ”Как нам обустроить Россию”?»[21]. Одним из главных онтологических полаганий в ней было различение наций (или государств, обществ) на те, которые с мышлением, и те, которые без мышления. Это же различение обозначало общества, нации, государства, способные к развитию, и те, которые к развитию не способны. Соответственно, это синонимические вещи: общество и нация с мышлением способны к развитию, а общества и нации, в которых мышление не культивируется, к развитию не способны. Они обречены на статус колониальных, зависимых, провинциальных и т.д.

[21] Мацкевич В.В. Чего не хватает, чтобы ответить на вопрос: «Как нам обустроить Россию»? // Бизнес и политика. М., 1995. № 1.

Так вот, любое общество, любая нация, которая по каким-то причинам (сейчас я не стану их обсуждать) выходит в режим развития, должна озаботиться институционализацией мышления у себя. Не просто иметь умных, образованных, талантливых людей, но культивировать мышление. И по отношению к озабоченности общества и нации мышлением существует большая проблема. Эта большая проблема называется — для меня, по крайней мере — проблемой интеллигенции.

Несколько слов про феномен интеллигенции, который я уже несколько раз описывал в рассуждениях про интеллектуалов, не претендуя на исчерпывающие представления[22]. Интеллигенция — это часть народа одной культуры, образованная по схемам и содержаниям другой культуры. Грубо говоря, русская интеллигенция — это та часть русской нации, которая образованна по-европейски. Беларусская интеллигенция — это та часть беларусской нации, которая образованна, например, по русским меркам, по русским стандартам, или по европейским (что то же самое до поры до времени). И всякий раз феномен интеллигенции появляется в той стране, которая по каким-то причинам осознаёт себя отстающей от лидеров, с которыми она соотносится. Например, в Китае или в Японии до поры до времени интеллигенции не было и необходимости в ней не было. У них мыслящие, или образованные, люди как-то совершенно иначе интегрировались в японское или китайское общество, пока японцам не пришло в голову, что они отстали от передовых стран мира и надо их догонять. Интеллигенция — это феномен нации, вступившей на путь модернизации.

И тогда интеллигенция, появившаяся в такой нации, становится чем-то противостоящим тому, что интеллигенция называет народом. В данном случае я пользуюсь в первую очередь материалом из русской, или советской, истории. И только этой части нации или народа, находящегося в процессе модернизации, приходит в голову не просто выделять себя из народа, но противопоставлять себя ему как отдельному субъекту. Ни одному китайскому ученому или образованному человеку, ни одному

[22] Мацкевич В.В. Самавызначэньне беларускага інтэлектуала //ARCHE. №9. 2006.

европейскому интеллектуалу (по крайней мере, после эпохи наивного Просвещения XVIII века) не придет в голову считать себя учителем народа и вообще принимать на себя такую глупую задачу — учить бестолковый народ тому, что он считает правильным. Вот это самомнение интеллигенции, порождённое этим взаимным неприятием народа и интеллигенции в состоянии модернизации или культурной гонки за лидером, порождает феномен особого способа бытия, или пребывания мышления в социуме. Не распространяясь дальше (я про это писал), я говорю: это страшно вредная вещь как для здоровья нации, так и для душевного здоровья тех, кто относит себя к интеллигенции.

Поэтому нация, вступившая на путь развития, должна проделать несколько вещей на экране массового сознания, на котором отражается онтология существования этой нации. Первое — *категорически* отказаться от идеи модернизации, или, по крайней мере, не сводить развитие, прогресс к модернизации. Модернизацией я здесь называю такую установку, что есть передовые страны, есть отстающие, и отстающие страны должны догнать передовые, двигаясь по какой-то колее, проложенной передовыми странами. Отказавшись от этой идеи, дальше этот народ, эта нация, это общество должны изобрести адекватные своему состоянию формы институционализации мышления. И по отношению к этому я говорю: ничего другого, кроме университета, ни одна нация изобрести не может, да и не надо изобретать велосипеды, когда они уже существуют.

Но одно дело — предложить университет как форму институционализации мышления в нации, и совсем другое, собственно, сделать эту институцию адекватной тому состоянию общества и нации, в котором они находятся на данный момент. Опять же — создавая эту институцию, мы только и можем освободиться от установки на догоняющую модернизацию.

Отсюда следует, как минимум, установка на индивидуализацию университета, то есть он тогда просто обязан быть не похожим ни на один другой университет. Университет в Беларуси должен быть создан заново. Не по образцам и лекалам Чикагского, Карлова или еще каких-то там других университетов: он изобретается именно как институт, адекватный современному состоянию этой и только этой нации и только в эту эпоху.

Сейчас я без особого упорядочивания, просто топически, набрасываю те линии политики, которые здесь необходимы (рис. 11а).

Первое: это *онтологическая переформулировка идеи универсальности в идею культивирования мышления здесь и сейчас — в эту эпоху этой нации.* И она должна быть сформулирована каким-то образом адекватно. Она может иметь авторскую или не авторскую формулировку, но, в любом случае, первая вещь из тех, которые должны оставаться в ядре университета, — это культивирование мышления. Это даже не акциденция, а субстанция университета — культивирование мышления. На сегодняшний день нам нужен университет как некий комплекс, в котором может быть культивировано мышление. И этот комплекс можно описывать по-разному. Например, я предлагал когда-то идею коллегиума в сфере образования Латвии (коллегиум, исследовательская группа, семинарий и архив)[23]. Это может быть взято за каркас-основу университета.

Второе: *это отказ от модернизации* как способа жить заимствованным, чужим умом. *От модернизации к развитию* — в данном случае означает двигаться вперед, развиваться, живя своим умом. Ну а чтобы жить своим умом, нужно его где-то иметь, и это «имение» — и есть университет.

И третье: *переход от узкого порядка к широкому порядку культивирования мышления.* Я в первой лекции специально обсуждал, что мы в ММК, занимаясь исследованием мышления как деятельности за 50 лет существования, приходим к выводу, что мы знаем, как устроено мышление, культивируемое в узких порядках — в замкнутых группах, находящихся в непосредственном контакте[24]. Более того, мы можем предложить технологию организации мышления в замкнутых группах, даже собранных по квазислучайному принципу, в виде ОДИ. Дальше, говорил я, мы

---

[23] Коллегиум в сфере образования и подготовки в Латвии // В.В. Мацкевич. Полемические этюды об образовании. Минск, 2008.

[24] Не углубляясь особо в рассмотрение того, что есть «расширенный порядок», я здесь пользуюсь терминологией Августа Фридриха Хайека, который описывает расширенный порядок как взаимодействие людей в отсутствие личных контактов, личного общения. Расширенный порядок — это перенос акцента с взаимодействия людей на взаимодействие институтов.

посмотрели на доступное нам пространство Европы и Америки и обнаружили, что и там мышление культивируется по большей части в узком порядке в малых группах, тогда как единственный способ культивирования мышления в расширенном порядке — это университет. Поэтому первый по значимости и третий, который я здесь рисую, аспект политики, связывающий мышление и социальность, — это переход от узкого порядка культивирования мышления к расширенному порядку (рис. 11а).

И последний штрих к этому я бы выразил в названии сегодняшней лекции «Университет как субъект культурной политики». Стержнем культурной политики, которую мы провозглашали в нашей деятельности, является организационно-деятельностная игра — как способ организации мышления и решения проблем практики. И мы можем говорить здесь про дальнейшее развитие метода и практики организационно-деятельностных игр с тем, чтобы ОДИ стали стержневым элементом жизни университета (рис. 11а).



Рис. 11а

Это всё в совокупности и является таким каркасом, стержнем, на который нанизывается одна из политик, связанная с рамкой мышления и с соответствующим фокусом управления, который мы строим из этой проекции.

Следующая, **вторая политика**, которую надо обсуждать, это политика из другой рамки — социокультурной, той, где я обсуж-

дал университет и нацию. Во второй лекции — «Университет как нациообразующий инструмент культурной политики» — было несколько линий, по которым эту политику тоже можно структурировать и проводить. В первую очередь *это оппозиция периферии и центра* (рис. 11б). Мы сейчас находимся на периферии, а должны ликвидировать эту разницу, это напряжение периферийности и центра, или, собственно, Европы. Можно навсегда застыть в состоянии провинции, а можно политику строить таким образом, чтобы поменять место метрополии. Вот, скажем, когда-то Англия была метрополией для Америки и Канады. Проходит полтора столетия — и уже Англия является маленьким сателлитом американской политики. Где теперь метрополия?

И можно было бы по отношению не к Европе, а, скажем, по отношению к бывшему Советскому Союзу говорить: «Хватит уже





Рис. 11б

идти за Москвой. Давно пора перемещать центр кириллического восточнославянского культурного ареала в Минск» — и прописывать такой дрейф: «Киев — Петербург — Москва — Минск» — и цикл замкнулся. Но это — направление политики. В этом направлении нужно работать и вести себя соответствующим образом сегодня, чтобы это перемещение случилось через 50 лет. Но можно рассуждать и иначе. Можно сказать, что Европа — это такое место, где нет центра. Поэтому, принимая самые важные решения, европейцы собираются из столиц, едут, например, в деревню, причем не в большую страну, а в городок Шенген крошечной страны Люксембург, и принимают там важнейшие решения. И мы имеем теперь Шенгенскую Европу. А мы — за пределами этого пространства, мы — периферия. А надо туда вступить. Вступить в Шенгенскую Европу, в Европу, которая живет по таким принципам принятия решений.

Эти линии, которые я намечал во второй лекции, должны быть оформлены в соответствующую политику с пониманием того, что́ для нас нужно. И здесь — уже в качестве содержательного наполнения этой политики — я бы говорил о тезисе «думать Беларусь» в двух аспектах. С одной стороны, Беларусь должна быть тем объектом, тем предметом, на который направлена бо́льшая часть исследовательских разработок, и это должно отражаться, например, в направленности грантовой политики внутри университета. А с другой стороны — это аксиологическая рамка для целого ряда других работ, практически ориентированных и фундаментальных, которые могут разворачиваться в университете. И когда университетская корпорация принимает те или иные решения, она должна в этой рамке, соответственно, такие решения принимать и думать.

Отсюда — несмотря на такое квазинационалистическое звучание темы второй лекции — «Университет как нациообразующий фактор» — он (университет) не должен зацикливаться на каких-то националистических или ригористических вещах. Он должен работать в рамках тезиса «думать Беларусь» в этих двух интенциях. *Исследование Беларуси* в разных аспектах — антропологическом, экономическом, геостратегическом и в любом другом — может быть только одной из разнообразных тем или разнообразных объектов исследования, на который, собственно,

направлена эта исследовательская работа. Это — первая интенция. Но *качество этих работ*, мода, следование за лучшими образцами — что не является прямой привязкой к цели и теме исследования — это в качестве второй интенции *будет создавать ту же самую Беларусь не как периферию Европы, а как одну из центральных стран*, не как провинцию какой-то метрополии, откуда исходят идеи, задачи и цели, а вполне самостоятельную и цивилизованную страну, нацию.

Третья политика связана с культурой и трансляцией, с тем, что касается университета как собственно образовательного учреждения, с тем, что университет делает, занимаясь образованием и подготовкой людей.

Здесь мне нужно рассказать одну историю. Генри Форд, создавая поточное, конвейерное производство, сталкивался с массой технологических проблем. Одна из этих проблем состояла в изготовлении стёкол для автомобилей. Ходовая часть есть, а технология изготовления стекла такова, что стекло не выдерживает тех скоростей, на которых ездят эти автомобили. Долго бились и никак не могли придумать технологию изготовления автомобильных стёкол, пока не случилась «Великая депрессия», и масса людей потеряла работу. В поисках работы эти люди стали рыскать не по тем местам, которые привычны для их специальности, а обращались везде. И вот на завод Форда приходят устраиваться два специалиста по производству сосисок. Форд усмехается по этому поводу и говорит: «Я, конечно, мог бы вас взять, но я совершенно не понимаю, чем производство сосисок может быть полезно производству автомобилей». Те говорят: «Ну, может быть, у вас задачки какие-то есть — мы попробуем их решать». Форд говорит: «Ну, есть у нас задачка, над которой мы бьемся». И рассказывает им про стекла. И за пару дней они придумали технологию — на основе переноса технологии производства сосисок на производство стёкол. Именно тогда Форд придумал принцип, что на работу надо брать не специалистов, которые знают «от сих до сих», как делается то или иное производство, а новичков, наивных людей, которые способны переносить технологические принципы из одной области на другую.

Я это говорю к тому, что сейчас вообще не буду останавливаться на образовательно-педагогическо-технологической стороне уни-

верситета. Я бы сказал, что на сегодняшний день всё образование запуталось в клубке проблем и кризисов во всех странах, начиная с лучшего образования в Америке и заканчивая лучшим в мире образованием советского типа. Поэтому, создавая новый университет, предназначенный для развития, предназначенный для культивирования мышления, мы (те, кто его сейчас проектирует и создает) должны попробовать пригласить «производителей сосисок» в качестве преподавателей и организаторов этого университета. На сегодняшний день мы имеем очень большие проблемы с содержанием образования. Самые передовые наработки методологов, имеющиеся на этот счет, не доведены до технологического уровня, пригодного для университетских проектов программ. Поэтому работу по технологизации, оформлению содержания образования и т.д. придется вести непосредственно в создающемся университете. И, насколько я понимаю, практика современных создаваемых университетов в том и состоит, что они пытаются с самого начала запустить какие-то инновации в этих вещах и придумывают формы групповой, проектной и прочей работы.

Поэтому для университета, который мы создаем, я бы обозначил единственную политику – *это должен быть инновационный университет* (рис. 11в). Инновационный университет – значит университет, направленный не на подготовку кадров для народного хозяйства, а на подготовку – если уж говорить о подготовке – кадров для университета же. Это должен быть – если мы говорим про университет для Беларуси – университет университетов. Собственно, это политика в рамке культуры. Дальше надо инвентаризировать и развивать те наработки, которые сюда могут быть положены.

И наконец, **четвёртая политика**, которую необходимо проводить в университете и которая может стать, наверное, главным содержательным, мыслительным камнем преткновения для корпорации-консорциума руководства университетом такого типа. Это то, что я обсуждал в лекции, посвященной переходу эпохи проектирования к эпохе программирования.

С переходом от эпохи глобального проектирования к эпохе программирования возникает целый ряд напряжений, о чем стоило бы говорить отдельно, и частично я здесь повторял то, что говорят многие другие методологи по этому поводу. Мы имеем

1. Мышление и социальность



2. Периферия — центр

Провинция — метрополия

«Думать Беларусь»



3. «Инновационность»

«Университет университетов»

Рис. 11в

здесь ряд смыслообразующих для современного мышления, современной философии и методологии проблем.

Некоторые проблемы разрабатываются в Европе. Например, что бы там ни говорили критики Хабермаса, я убеждён, что *проблема коммуникации* является одной из главнейших, животрепещущих и проблемных вещей в современном мышлении. Требования к коммуникативной грамотности и компетентности сейчас очень велики, а как раз эти самые компетентность и грамотность в современном мире настолько низки, что рассогласование между требованиями к коммуникации и коммуникационной подготовке

людей и их возможностями становится просто-таки катастрофическим. Из-за этого мы много чего теряем. И это — следствие как раз перехода от проектной эпохи к программированию. В режиме проектирования или проектного мышления рассуждения и какие-то мыслительные ходы так или иначе должны были вести к законченности, они имели какие-то законченные формы. А в программировании коммуникация начинает уподобляться живому человеческому общению, и уподобляется она ему не потому, что так надо, а потому, что иначе быть не может, пока не предложены какие-то другие формы.

Переход к новой эпохе мышления и деятельности оставляет проблемы форм организации коммуникации, которые существовали ранее, но которые на сегодняшний день не могут существовать в том же виде. Например, сосуществование высокой и низкой культуры. Они сосуществовали, и для перехода между ними существовали соответствующие институции, одной из которых был, например, университет. Но университет был только одним из многих, потому что сама по себе высокая культура культивировалась в самых разных формах. А сегодня функция университетов окончательно размывается и почти невозможно определить место университета в обеспечении сосуществования высокой и низкой культуры.

Существовали разные формы профессиональных ограничений на коммуникацию: язык дипломатии, языки отдельных наук и т.д. Когда на последних этапах эпохи проектирования дисциплинарные границы начали размываться, проблематика междисциплинарности, межпредметности стала так актуальна, что навязла в зубах. Ее склоняли налево и направо, но тем не менее никаких нормированных междисциплинарных языков так и не появилось. Попытка выставить в качестве основания междисциплинарности системный подход до сих пор не привела к успеху. Пока переход на какие-то системные категории даже ведет, скорее, к снижению уровня науки — к отказу ученых от занятия философскими, концептуальными, метатеоретическими, методологическими проблемами и переходу в прикладность, частичность, партикулярность и т.д.

Формы коммуникации претерпевают изменения и в связи с количественным ростом информации, которую необходимо пере-

рабатывать. В связи с этим сокращаются периоды говорения, когда, собственно, нарратив, монолог или последовательное систематическое разворачивание мысли становится не то чтобы невозможным, но малоупотребимым. Всё это ведет к тому, что рафинированная, дисциплинированная коммуникация из линейных или разветвлённых дискурсов превращается во фрактальность, развивается фрактальным образом. И тогда — ни одна линия не выдерживается, они начинают пересекаться, накладываться друг на друга, и вместо организованной коммуникации это ведет к простому общению.

Кроме проблем коммуникации, одной из главных проблем в эпоху программирования становится *неоформленность окончания тех работ, которые люди начинают.* Приступая к проектированию, коллектив или даже человек, автор, люди, замысливающие проект, могли обозреть весь процесс от начала и до конца; более того, главное, на что были обращены их видение и интерес, — это был, конечно же, конец, результат. Ясное представление о том, к чему можно прийти, было главной метафизической и оргдеятельностной установкой проектной эпохи, и если такой ясности не было, то, соответственно, такого рода проекты не получали ни общественной поддержки, ни инвестиций, ни вложений, ничего.

В эпоху программирования всё иначе. Несмотря на то что программы начались еще в недрах эпохи проектирования, тем не менее в эпоху программирования никто не может хотя бы в самом общем виде изобразить, к чему приведет реализация программы. Поэтому вместо проектной документации, которую освоили и научились делать, в эпоху программирования начинают предлагать какие-то странного рода документы — типа «дорожной карты». Или движение зеленых, инициировавшее целый ряд экологических, а в общем-то и культурных и мыслительных изменений в последние десятилетия, в своей формулировке того, что нужно делать, ограничивается либо банальностями, либо очень невнятными и размытыми категориями. Поэтому в рамках устойчивого развития, которое имеет фактически форму программы, нет никакого представления о том, к чему мы должны прийти. Определённые локальные проекты в это устойчивое развитие кладутся, но это всего лишь локальные проекты, а не

представление о конечном результате. При этом результаты этого программирования и реализации экологических программ уже начинают ощущаться нашими поколениями. Если говорят, что поколение наших родителей в молодости могло проявлять фотопленку в водах Рейна, Мааса, Мозеля и т.д., то на сегодняшний день в Рейне уже ловят форель, которая не живет в загрязнённых водах.

Результаты программирования точно так же налицо, как и результаты проектирования. Но, приступая к программированию, никто не мог сказать: «Через 40 лет наших программных работ по отчистке вод Рейна ваши дети будут, уходя на пенсию, стоять с удочкой на набережных рурских городов и ловить форель в этой самой вонючей сточной канаве всей Европы». Сказать такое никто не мог не только потому, что никто бы в это не поверил, но и потому, что сами люди, запускающие эти программы, представить себе этого не могли. Так же дело обстоит и с другими программами. Но мало того, что мы не можем описать конец, мы не можем, соответственно, даже оценить на сегодняшний день этапы программирования.

И последнее, что необходимо сказать применительно к университету, это то, что ни один университет в мире сегодня не готовит «программистов» (чтобы не путать с программистами из информационных технологий, пока возьмем это слово в кавычки) — людей, которые могут организовывать программы и управлять программами (рис. 11г).

Когда мы говорим про политику в университете в этом последнем разрезе, я утверждаю, что задачей этой политики является подготовка людей (в этом смысле — даже не отдельных людей, а поколения людей) к жизни в программной эпохе, вывод целого поколения людей в режим развития. И если уже заземлять это всё до той культурной политики, которую мы здесь провозглашаем и декларируем, то нам нужно несколько тысяч людей по всей стране просто для организации нескольких программных реформ.

На этом я и закончу. Ряд аспектов, которые затрагивались на протяжении этих пяти лекций, требует критики, анализа и проработки — как методологической, так и предметной, дисциплинарной. И одновременно с этим они требуют включения в

1. Мышление и социальность



2. Периферия — центр

Провинция — метрополия

«Думать Беларусь»



3. «Инновационность»

«Университет университетов»

4. Подготовка «Программистов»

Рис. 11г

практику реализации идеи университета и только таким образом могут быть развиты и доведены до целостности и системности. Надеюсь, что этот курс лекций станет «запускающим механизмом» для продумывания, промысливания и реализации современного университета в Беларуси.

ОБ ИДЕЕ И МИССИИ УНИВЕРСИТЕТА В БУДУЩЕЙ БЕЛАРУСИ[1]

Павел БАРКОВСКИЙ

Преамбула: исходные аспекты рассуждения

Университета в современной Беларуси нет. И это утверждение верно даже при том, что сегодня функционирует более полусотни государственных и частных учебных заведений, в официальных документах именуемых университетами. Более того, как представляется, нет университета при видимом обилии одноименных заведений и на всем постсоветском пространстве. О крахе университета спорят даже применительно к наиболее известным западным образцам. Однако в ситуации Беларуси некоторые наиболее важные проблемы университета выражены наи-

[1] Серия статей Павла Барковского «Об идее и миссии университета в будущей Беларуси» была впервые опубликована в ноябре 2010 года на сайте «Наше мнение» (http://nmnby.eu). *Прим.ред.*

Данные размышления представляют собой вольную переработку и развитие основных идей организационно-деятельностной игры «Разработка программы создания университета в современной Беларуси» (Мариашпринг, май 2010 г.) С особой благодарностью участникам рабочей группы академического сообщества.

более рельефно. Итак, что же позволяет утверждать отсутствие университета как принципа там, где физическое пространство заполнено его многочисленными репрезентациями?

Промежуточный ответ на этот вопрос был дан еще более полувека назад Карлом Ясперсом, этой экзистенциальной совестью немецкой нации: «Сознание сплоченности в одном единственном общем духе, сознание идеи университета исчезает. Университет превращается в агрегат средних специальных учебных заведений, чья универсальность пока еще состоит в том, чтобы в полной мере охватывать все эти учебные заведения, чего она тем не менее ни в коем случае не реализует. В такой ситуации, по-видимому, университету уже больше нечего терять, даже если эти учебные заведения будут пространственно разделены, а университет окажется брошенным на произвол судьбы» (1). Здесь явно подчеркивается утрата современными университетами самой основополагающей *идеи* того, чтó есть университет, и *понимания* себя в качестве особой корпорации, без чего университет как таковой становится *невозможен*.

Для исходного рассмотрения проблемы также стоит обратиться к другой цитате из Ясперса: «Университеты — это корпорации, отвечающие за самих себя независимо от того, получили они свои официальные полномочия с помощью папской буллы, императорского учредительного письма, или земельного акта, или, как это происходит сегодня, — в соответствии с конституцией. Они могут вести свой независимый образ жизни, потому что этого желают основатели университета. Их независимое от государства существование проистекает из непреходящей идеи, из идеи, имеющей надгосударственный, наднациональный и всеобъемлющий характер. Отсюда возникает и предоставляется им претензия на свободу исследования и процесса обучения. Это значит: университеты должны разыскивать истину и обучать независимо от пожеланий и предписаний, которыми стремятся их ограничить извне или изнутри» (2).

Итак, в качестве отправного пункта наших рассуждений необходимо принять то обстоятельство, что возникновение идеи университета на протяжении истории всегда было связано с определенным вызовом, проблемой для обществ и стран, которые стремились эти университеты учреждать. Эти вызовы и проблемы

диктовались, прежде всего, стремлением удовлетворить путем знания и образования наиболее важные жизненные потребности и нужды людей, перевести их существование в принципиально иную плоскость. Не исключением в данном случае становится и университет в Беларуси. Сложность может представлять лишь точность и своевременность диагностики состояния тех вызовов и проблем, на которые университет здесь должен отвечать сегодня. При этом нельзя исходить из убеждения, что некогда утвердившаяся средневековая идея университета, пришедшая в Западную Европу из Малой Азии и восточно-римской империи, является неким универсальным ответом на все возможные будущие вызовы, стоящие перед обществом. Но точно так же нельзя говорить, что эта идея безбожно устарела еще во времена легендарного Барбароссы. Необходимо задуматься прежде всего о том, что собой представляет университет как идея сегодня и в каких частях эта идея подлежит актуальной трансформации.

То, что сегодня чаще всего игнорируется по отношению к идее университета — это то, что университет не является простой функцией или инструментом выполнения некоторого социального или политического заказа сродни инструменту в руке плотника; не является он также всего лишь еще одной социальной системой, напрямую наследующей пороки и характеристики прочих социальных систем. Хотя и первое, и второе в осуществлении университетской политики мы, без сомнения, можем наблюдать. Подобные проявления концептуальной несамостоятельности в реализации идеи университета, как правило, чреваты угрозой полной утраты данной идеи и невозможностью адекватного ответа на возникающие перед обществом вызовы. Ведь что собой представляет университет как особая корпорация, чей автономный статус закреплен гласными и негласными статьями общественного договора? То, что эта корпорация, осознавая свою сплоченность, во-первых, является выразителем и носителем *особой миссии* по отношению к обществу, а во-вторых, исповедует совершенно *особые нормы и правила* организации своей жизни, зачастую отличные от распространенных в обществе, во многом задавая образ его будущего. Последнее обстоятельство позволяет даже предполагать верность обобщения: общество *завтра* таково, каким является университет *сегодня*.

Данная развернутая преамбула была необходима для того, чтобы надежно утвердить ключевую мысль: без переосмысления идеи и миссии университета применительно к желаемому образу будущего Беларуси всякие попытки законсервировать существующую его модель или, наоборот, провести значимую реформу — изначально обречены на вырождение. Актуальное состояние университета в Беларуси таково, что университетская корпорация как таковая пребывает в летаргическом состоянии, окончательно смирившись с утратой консолидирующего ее духа и осознания собственной миссии и подчинившись победившей инструментализации. Согласившись с обоснованием собственной идеологической и финансовой несамостоятельности, университетские сообщества (и прежде всего их костяк — сообщество академическое) восприняли право внешнего управления академической политикой, образованием и даже научной деятельностью, включаясь в механизмы их симулятивного воспроизводства и не пытаясь более существенно влиять на происходящее. *Актуально это порождает такие видимые социальные эффекты* как непонимание обществом принципиального направления своего развития, кризис системы образования, науки, культуры, набирающая обороты маргинализация и провинциализация белорусского общества. Эти эффекты настолько очевидны даже для нашей неискушенной публичной сферы, что не требуют здесь специального рассмотрения.

Об идее автономии как историческом основании университета

При этом во многом утраченный университетской корпорацией принцип автономии, который в белорусской ситуации не получил должной защиты (не в последнюю очередь вследствие отсутствия здесь значимой традиции такой автономии на протяжении последних 200 лет), является далеко не случайным, исторически преходящим моментом для обоснования идеи университета. Можно сказать, что этот принцип автономии выступает в качестве формального условия существования университета — точно так же, как формальным условием существования людей является возможность дышать. Исторически университетская автономия подразумевала ряд взаимосвязанных аспектов.

Во-первых, автономию юридическую, в буквальном смысле превращающую университет в пространство «своезакония», где внутренние нормы и предписания, распространяемые на всех членов данной корпорации, обладали преимущественным правом по отношению к законам государственным и муниципальным. Вплоть до неподсудности членов данной корпорации общей судебной и пенитенциарной системе — право, сохраняемое в современной Беларуси лишь применительно к корпорации военной. Подобная юридическая автономия способствовала отсутствию внешнего диктата со стороны конъюнктурно и политически мотивированной социальной системы, склонной подчинять идею и миссию университета выполнению насущных задач, не всегда совпадающих с решением стратегических общественных проблем.

Во-вторых, административная автономия, позволяющая самой университетской корпорации устанавливать принципы управления и регулирования отношений в университете на основании собственных представлений об эффективности функционирования актуального университета — исходя из понимания его идеи и миссии. Любое внешним образом назначаемое управление выставляет совершенно иные критерии эффективности, исходя из их ангажированности в соответствующие социально-политические процессы. Однако подобный самоконтроль университетской корпорации за эффективностью исполнения собственной миссии требует отдельного развертывания, которое специально будет осуществлено далее.

В-третьих, речь должна идти об автономии академической, которая подразумевает относительную свободу осуществления научной и образовательной деятельности в рамках ограничений университетского этоса и внутренних регулятивов, исходящих из понимания идеи и миссии университета. Стремление к установлению собственных норм и правил осуществления академической активности является важнейшим условием самосознания университетской корпорации и выработки ответственного отношения к будущему развитию.

Наконец, университетская автономия также требует достижения, насколько это осуществимо, экономической самостоятельности, каковая не подразумевает превращения университета в предприятие, ориентированное на получение прибыли, но гарантирует невозможность прямого давления со стороны тех, кто оказывает

университету финансовую поддержку. В статье Рэндалла Коллинза «Великая образовательная держава» подчеркивается непосредственная важность данного обстоятельства для становления, в частности, американской университетской системы: «В силу множества источников дохода *ни бизнес, ни правительство не контролируют университеты в полной мере. В этом залог автономности университетов»* (3). Это, по мнению автора, обеспечивает гарантию соблюдения всех прочих автономий, давая возможность каждому университету выстраивать собственную университетскую политику вне зависимости от навязываемых извне социально-политических заказов, что в целом способствует превращению современных США в «великую образовательную державу». Однако здесь также необходимо учитывать важнейший аспект внутренней регуляции, который не должен позволить возобладать в университетской среде коррупции идеи и миссии университета и превращению его в очередной бизнес-проект, к чему, к сожалению, оказываются склонны весьма многие американские университеты.

Таким образом, автономия как формальное условие существования университета и гарантия осуществления его идеи и миссии выступает важнейшим требованием при осмыслении и организации университета любого типа в том случае, если только воспринимать его как полноценный ответ на вызовы и проблемы, стоящие перед обществом. Однако следует иметь в виду, что традиционное понятие автономии как своеобразный пакт между университетской корпорацией и обществом, персонифицированном в государстве, исходно воспринимался в весьма ограниченном смысле. Существование автономии университета гарантировалось властью как изоляция этого сообщества и создание своеобразного интеллектуального гетто для получения важных социальных дивидендов при невозможности непосредственного влияния университета на общество. Подобное понимание автономии, безусловно, *является на данный момент устаревшим* и не позволяет отвечать на современные вызовы. С другой стороны, прежде чем начать разговор о новом понимании университетской автономии, необходимо вскрыть одну из глубочайших проблем, лежащих в основании современного кризиса университетской модели, которая требует своего актуального разрешения.

Конфликт фундаментальных ценностей и принципа эффективности

На протяжении длительного периода истории университетского проекта определяющим фактором его существования являлось осознание ценностной природы тех принципов, на которых он покоится, как имеющих универсальный и надысторический характер. Подобное понимание универсальности было заложено уже в самом названии университета (лат. Universitas) как обозначение всеобщности и связности истин, создающих пространство его заботы, с одной стороны, и как маркировка автономной и целостной социальной системы («замкнутого мира», универсума) его членов — университетской корпорации — с другой. Цели и идеальные основания создания большинства университетов средневековой Европы носили в этом случае преимущественно трансцендентный по отношению к обществу характер и определялись, скорее, не социальным заказом и личными амбициями правителей или иных учредителей, а соображениями престижа и причастности к реализации универсальной идеи, превосходящей актуальные условия существования и имеющей почти сакральный характер. В этом плане ценность истины и познавательного отношения к миру доминировала тогда над видимым утилитаризмом возможных общественных ожиданий, связанных с подготовкой некоторого числа образованных людей для нужд системы или наращиванием научно-технического потенциала отдельных стран и народов.

Лишь с началом промышленной революции и расцветом индустриальной эпохи данная тенденция начинает все более смещаться в сторону возрастания прагматического интереса к развитию науки, техники и, в частности, таких учреждений как университеты, академии наук и пр. Включаясь в гонку технологий и знаний, подогреваемую интересами военного комплекса, западные общества все большее внимание начали уделять практической составляющей деятельности университетов, делая первоначально побочный продукт его функционирования — подготовку административных, инженерно-технических кадров и прикладной аспект реализации научных исследований — основным и максимально финансово обеспеченным. Поэтому в эпоху модерна уни-

верситету пришлось адаптироваться к кардинально иным условиям своего существования.

При этом перманентно возобновлялась дискуссия насчет оснований функционирования существующих университетов и учреждения новых, поскольку становился все более очевидным видимый конфликт автономных ценностей и внешнего принципа эффективности. Как резонно отмечает К. Ясперс, «с точки зрения университета он сам является независимым, не имеющим целей познанием в рамках всевозможных осуществлений истины», в то время как «с точки зрения государства университет в качестве института выполняет какую-то часть деятельности государства наряду с бесчисленным множеством всех других частей» (4). Такое напряжение наблюдается прежде всего там, где университетская корпорация сохраняет хотя бы частичное представление об «идеальных основаниях», на которых зиждется все здание университетской политики.

Чаще всего своеобразной индульгенцией на обоснование самодостаточности собственного существования для университетов остается апелляция к культу знания и вечных истин, служению которым данное заведение посвящает себя всецело. Другими источниками самолегитимации университетской корпорации на различных этапах саморефлексии выступали и продолжают выступать идеалы всеобщего просвещения, развития и трансляции культуры, воспитания национального духа, взращивания свободы и демократии и пр. Можно согласиться с утверждением Н. Семенова, что в современной белорусской ситуации этот список основополагающих ценностей может быть сведен к трем основным: ценности многогранного воспитания личности, культивирования знаний и постоянного изменения (инновации) культуры и общества (5). Оставляя пока без внимания вопрос о подвижности, относительности и безосновности большинства ценностных порядков в современной культуре, можно зафиксировать то обстоятельство, что утверждение подобных автономных ценностей, задающих миссию университета, остается последним значимым оплотом противников его инструментализации.

С другой стороны, давление на университетскую корпорацию извне предполагает усиление экономических аргументов идеологическими, обосновывающими принципиальную ответственность

университетов перед обществом за свое постоянное содержание и их обязанность во многом жертвовать интересами абстрактного познания в пользу решения конъюнктурных вопросов развития общества, технологий, устранения локальных и глобальных проблем. Осуществляя значимое финансирование деятельности университетов посредством государственных активов или частных фондов, отдельные институты общества оставляют за собой право обозначать основные стратегические направления деятельности университета, будь то повышение уровня подготовки специалистов народного хозяйства при одновременном снижении сроков и издержек, патриотическое воспитание граждан, разработка и скорейшее внедрение передовых технологий для военных, промышленных и коммерческих нужд, и т.д. Со стороны же государства, как правило, явным образом демонстрируется установка на взимание значимых социальных дивидендов с одного из элементов государственной научно-образовательной машины.

Однако интересен и тот факт, что подобное давление извне характерно не только для стран с высоким уровнем вмешательства государства в многочисленные сферы общественной жизни, но и для относительно либеральных режимов. Как обоснованно отмечает в своей речи Ж. Деррида: «Важно, что эта проблематика далеко не всегда сводится к проблематике государственной политики. Гораздо чаще речь идет о межгосударственных военно-промышленных комплексах, более того — о техническо-милитаристских интернациональных или транснациональных объединениях» (6). Здесь речь идет о сращении понятий науки и техники в своеобразный конгломерат «наукотехники», в рамках которого развитие прикладных технологий связано с текущим уровнем финансирования научных исследований, а ценность любых университетских разработок определяется возможностью их технологического внедрения. В ряде случаев подобный интерес может быть и вполне стратегическим, подразумевающим вкладывание средств в фундаментальные и гуманитарные науки, что в некоторой степени позволяет университетам балансировать на грани автономии ценности и внешней эффективности, получая поддержку для исследований в самых «отвлеченных» областях.

Тем не менее, конфликт автономных ценностей и принципа эффективности проходит не только с внешней стороны барри-

кады, но, к сожалению, зачастую и с внутренней. Поскольку даже в тех случаях, когда современному университету удается отстоять львиную долю автономии в борьбе с диктатом внешних целей и принципов целесообразности, остается опасность увлечения погоней за принципами эффективности внутренней. Здесь конфликты происходят во многом между академической корпорацией и университетскими менеджерами, предлагающими первым слегка видоизменить следование собственным идеалам и ценностям наряду с их пониманием университетской миссии для превращения университета в эффективное, конкурентоспособное предприятие. Так, Р. Барнетт отмечает, в том числе ссылаясь на интересное исследование М. Троу, что «в современном университете существует фундаментальное противоречие между прагматическими стремлениями и идеальным смыслом, иначе говоря, между аппаратом управления и профессурой. Невозможно одновременно руководствоваться утилитарными целями, решительно обеспечивать выполнение всех управленческих задач и при этом не ограничивать ничьих научных интересов. Внутреннее состояние современного университета характеризуется постоянными столкновениями этих двух пластов университетской жизни, что приводит к неизбежным глубоким потрясениям» (7). Стремление достичь окончательной автономии и экономической самостоятельности толкает администрацию университетов и менеджеров-управленцев на создание схем работы, ставящих на поток оказание образовательных услуг, делающих упор на исследования, завязанные на государственные и корпоративные программы со значительным финансированием, и т.д.

Несколько утрируя ситуацию, в своей знаменитой книге «Университет в руинах» Б. Ридингс (8) подчеркивает, что сегодня, лидируя на рынке образовательных услуг, западные университеты под воздействием предложений от частных фондов и ТНК занимаются тем, что ловко перекраивают социальную материю, создавая индустрию по изготовлению и продаже новых имиджей и социальных ролей своим потенциальным клиентам. Университетский бизнес оценивает эффективность своей работы в категориях роста капитализации, рейтинга, стабильности, иными словами — в категориях менеджмента. Реализуется ли при этом идея и миссия университета в их ценностном выражении,

вопрос для концепции эффективного менеджмента несущественный. Однако возможно ли существование университета без четкого осознания собственной миссии — или же в противном случае на его место неизбежно должны прийти суррогаты? Может ли ценность быть эффективной? И какова может быть мера ее эффективности? На эти и ряд иных вопросов нам еще предстоит искать ответы далее.

Наука и образование как традиционные столпы университета

Тем не менее, традиционалисты все еще связывают нынешнее благосостояние и успешное функционирование идеи университета с прекрасно себя зарекомендовавшей в прошлом моделью университета гумбольдтовского типа, который является органичным сочетанием целей науки и образования (см., например, Г. Хаймпель (9)). Университет в таком случае мыслится как корпорация свободных исследователей, которая помимо непосредственно научных изысканий занимается подготовкой новых генераций исследователей, часть из которых вновь пополняет их ряды, а основная масса уходит работать специалистами в различные сферы экономики, культуры и т.д. Подобная модель позволяла добиваться постоянного воспроизводства научных кадров при одновременной реализации значимых социальных заказов на подготовку квалифицированных специалистов для нужд общества. Однако со временем существенные трансформации в понимании целей научного исследования и образования поставили под сомнение перспективность дальнейшего превознесения университетов подобного типа.

Безусловно, стремление к истине как идеальное воплощение идеи науки остается для многих преобладающей мотивацией для избрания научного поприща при реализации собственного жизненного проекта. Это позволяет согласиться с убеждением К. Ясперса о неизбывном желании человеческой экзистенции трансцендировать себя посредством знания — выйти за собственные пределы ради достижения новых рубежей существования. При том, однако, условии, что служение истине требует постоянно реактивировать потребность в продвижении к новым горизон-

там познания на личном уровне через преодоление кризиса оснований и критическую свободу творческого поиска. Последнее испытание, к сожалению или счастью, преодолимо не многими, что превращает научное исследование в достаточно элитарное предприятие, деградирующее от попыток его массовизации.

В то же время социальная ангажированность научного исследования заставляет столь многих связывать занятие наукой с исполнением коммерческих заказов, отработкой исследовательских грантов, производством отчетов по программам государственного финансирования — коммерциализацией и инструментализацией науки. С другой стороны, столь же очевиден бывает распространенный в научных кругах педантизм и интеллектуальный снобизм, связанный с гипертрофированным ощущением собственной значимости и важности участия в особых процедурах научной работы, зачастую превращающий научный поиск в схоластические экзерсисы и методологический догматизм, что, по меткому замечанию Х. Ортега-и-Гассета, скорее может свидетельствовать о кризисе рефлексии и отсутствии подлинной научности (10).

Это происходит не в последнюю очередь потому, что сами понятия истины и знания, на которых традиционно базируется идея науки, претерпевают существенное изменение их восприятия, поскольку отказ от монопольного права обладания единственно верным типом знания, представление о множественности знаний и истин все в большей степени проникает в культуру. Знание, как верно подмечает Р. Барнетт, ценится современным обществом через его видимый эффект присутствия, «знание как перформанс» — воплощение прагматической установки: значимо то, «что работает», применимо в различных областях жизни, а не является чистым плодом умозрения. Уроки XX в. слишком прочно утвердили для многих верность уравнения, что следование абстрактной истине — на чем настаивали, в частности, мыслители Просвещения — ведет к Освенциму, коль скоро для ученого, несмотря на декларируемую им приверженность гуманистическим ценностям, не существует возможных границ применения разума. Отсюда, кстати, проистекают многочисленные общественные запросы на насильственное ограничение ряда направлений научного поиска, запрет на использование некоторых методов исследования, оборудования (стоит, например, вспом-

нить ажиотаж вокруг запуска Большого адронного коллайдера) и т.д. Общество, да и сами ученые порой начинают задумываться о том, что же несет в себе наука в большей степени – освобождение или угрозу, бессмертие или гибель. В этом контексте при обосновании университетской миссии все труднее апеллировать к ценности истины и науки как к чему-то самопонятному.

Несмотря на это, все ощутимее порой становятся призывы к очищению науки от подчинения конъюнктуре общественной практики, необходимости своеобразного ренессанса научного познания, который бы руководствовался идеями интегрального поиска и принципом нового универсализма. Так, набирающая обороты еще с первой половины XİX в. риторика против специализации и профессионализации научного исследования подчеркивает изолированность научно-мировоззренческой картины специалиста, его неумение отслеживать общие тенденции развития науки и неизбежное пребывание в замкнутом мирке положений собственной дисциплины в их следовании в фарватере государственных и коммерческих запросов. Лишенная своего основания идея науки в таком случае мыслится как постепенная деформация ее истоков и принципов, движение вслепую и блуждание по кругу. В наиболее радикальной метафизической форме призыв к возрождению идеи науки бросил в своей ректорской речи М. Хайдеггер, говоря о сущности последней как самоутверждении и самоосмыслении себя в сущем. «Будет у нас воля к существу науки в смысле *спрашивающего, неприкрытого устояния посреди неизвестности сущего в целом*, – и эта сущностная воля создаст нашему народу его мир интимнейшей и предельнейшей опасности, т.е. его истинный *духовный* мир» – пророчествует М. Хайдеггер, заключая: «Волим мы это существо науки – тогда учительство университета должно действительно выдвинуться на предельнейшие посты опасности постоянной неизвестности мира» (11). Обосновываемый здесь новый универсализм научного знания исходит из необходимости ответа на центральный вопрос о бытии в целом и зависимости всех прочих поисков от решения различных аспектов его реализации.

Это возвращает нас к античным принципам понимания теории, познания как того, что требуется человеку для достижения благой и справедливой жизни. Проблема для исследователя здесь

заключается в существенной неопределенности и неизвестности того, что может входить в это пространство вопрошания. Это возвращает самоуверенность научного познания к древней максиме Гераклита «Не чая нечаянного, не выследишь неисследимого и недоступного» (12). О том, что в современном мире с его неопределенностью и постоянной изменчивостью ценность знания как известного отходит на второй план перед принципом непознаваемости — осознанием пределов человеческих возможностей и признанием неизбежности рисков — говорит и Р. Барнетт, указывая на то, что наука должна помогать человеку существовать в этой неопределенности. Переориентация науки на экзистенциальный аспект ее преломления становится существенным вызовом для традиционных приверженцев идеи абсолютного знания и классической модели университета как «храма чистой науки».

Столь же сомнительной становится и прочность фундамента под второй опорой здания классического университета, каковой является идея образования и просвещения как социокультурных ценностей. Апеллируя к их важности, как правило, руководствуются двумя соображениями: с одной стороны, экономической значимостью получения соответствующих квалификаций выпускниками университета как вклада последнего в развитие общества; с другой же стороны, представлением о том, что именно в университете достигается завершение комплекса культурного воспитания человека, его индоктринация ценностями современной цивилизации. Эти обстоятельства зачастую вынуждают многих считать образовательную миссию университета главной и системообразующей. Однако ни для кого не секрет, что злоупотребление первой составляющей идеи образования уже сегодня обнажает целый спектр проблем, основной из которых является следующая: массовизация высшего образования в попытке превращения его в универсальный инструмент обучения среднего класса приводит к практически повсеместной деградации его качества и целесообразности. По сути, высшее образование сталкивается с нехваткой квалифицированных кадров для обучения, низким уровнем самостоятельности и культуры знаний учащихся, ограниченностью преподавательских возможностей сроками и условиями самого обучения, невысокой применимостью получаемых выпускниками квалификаций на практике и др.

Образование, обеспечивающее необходимыми объемами знаний и навыков специалиста начала прошлого столетия, в начале века нынешнего обнаруживает свой отстающий и формальный характер. Распространено убеждение в среде как многих выпускников, так и работодателей, что обучение в университете необходимо лишь в качестве формальной ступени для продвижения по социальной лестнице, получаемые же там навыки и знания морально устаревают еще в период обучения. Как следствие, падает уровень престижности образования, который удерживается на плаву лишь за счет определенной социальной инерции, продолжающей в целом связывать образованность с успешностью. В этом смысле образование для целей экономического воспроизводства сталкивается с аксиомой любого производственного процесса — с увеличением количества неизбежно ухудшается качество. Впрочем, здесь образование во многом наследует проблемы и сомнения, связываемые с развитием науки на современном этапе.

Поэтому нет ничего удивительного, что ряд современных мыслителей, трезво оценивая основания подобного кризиса образования, высказывают убежденность в необходимости переосмысления его целей и принципов. В частности, устами того же Х. Ортега-и-Гассета (13), а также Дж. Фаулза (14) выражается простая мысль о том, что специализированное образование, подготавливающее специалистов как винтиков социальной машины, — тенденция, заводящая в тупик, а на смену модели специализированного образования должна прийти модель образования универсального. Суть последнего можно выразить как раз через понятие окультуривания нации, т.е. наделение обучающегося посредством образования целостным мировоззрением, общей культурой, необходимой для повышения уровня цивилизационного развития в целом. В этом отношении образование должно быть нацелено на обретение личностью «экзистенциального единства» и формирование значимых процессов самоидентификации. Данная идея представляется весьма соблазнительной, особенно для интеллектуалов гуманитарного склада мышления, пока разговор идет в общем и не затрагивает частностей системы обучения. На практике же предложенные модели универсального образования сводятся к ренессансу модерной версии схоластической системы, которая при помощи обучения через тривиум и квадривиум гаран-

тировала выпускнику определенную целостность мировоззрения на основе аристотелевской науки и христианских догматов, оставляя без внимания спорность подобной «универсальности» мировоззрения. Для современной же ситуации мультиидентичности любые законченные модели выстраивания идентичностей начинают трактоваться как догматизм и тоталитаризм, что не может не учитываться на практике.

Можно согласиться с Х. Ортега-и-Гассетом, что для целей формирования мировоззрения действительно не требуется дифференцированного образования и вполне можно задействовать «принцип экономии мышления», сведя весь процесс обучения к некоторому набору дисциплин, полагаемых универсальными. Однако остается вопрос: кто сегодня готов утвердить этот конечный набор универсальных дисциплин как предельное основание знания или же обосновать бесполезность всех прочих знаний? Точнее, мыслители с тоталитарным складом мышления найдутся всегда, но что им поможет одержать победу в принятии подобных решений, кроме социальной конъюнктуры? Большинство университетов, по крайней мере сегодня, не решаются на подобный шаг и либо пытаются далее отстаивать собственный канон необходимых для обучения дисциплин как дань традиции, либо же соглашаются отдать данный вопрос на откуп потребителю, давая ему возможность самому заполнять корзину приглянувшимися знаниями. При этом остается открытым вопрос, может ли данная проблема быть решена путем подбора оптимального набора дисциплин в достаточном для этого количественном и качественном отношении? Хотя риторические вопросы по поводу того, хотим ли мы на выходе из университета получать ограниченных специалистов или же культурных людей и свободных граждан, творчески мыслящих и самостоятельно решающих свою судьбу и судьбы общества, задаются до сих пор. Ответ на них представляется очевидным, несмотря на убедительные доводы Б. Ридингса, что в эпоху ТНК дискурс культуры как всеобщей ценности образования отходит на второй план перед дискурсом совершенства и индивидуального превосходства. Успешность и эффективность во многом подминает под себя культуру на индивидуальном уровне, но не снимает ее в контексте обсуждения перспектив общественного развития.

Таким образом, *миссия классического университета, основанная на следовании идее синтеза науки и образования, обнаруживает необходимость радикальной ревизии с точки зрения собственных оснований и следствий*. И это не в последнюю очередь связано с осмыслением того, каким мог бы стать университет в будущей Беларуси, если удастся преодолеть актуальные социальные и культурные предпосылки его кризиса.

Правящий класс и новая миссия университета (радикальная автономия)

Теперь настало самое время вернуться к теме университетской автономии и недостаточности ее традиционного понимания. Как уже подчеркивалось, в отношении университета автономия в обычном смысле означала его изолированность (пространственную и духовную) от процессов, происходящих в обществе, для осуществления ряда идеальных целей и задач. Подобная автономия как принцип в основном держалась на доброй воле тех политических субъектов, которые принимали решения по поводу происходящих в обществе процессов и в определенной мере признавали значимость поддержки достижения подобных идеалов для нужд политической системы и шире — общества. При этом в ряде случаев подобное признание оборачивалось стремлением полностью подчинить себе университетскую корпорацию для более полного контроля над исполнением ее миссии — установка противоречивая в своих основаниях, поскольку внешний контроль преимущественно ведет к деградации университетской системы. Стремясь избежать опасности внешнего управления и озаботившись нуждами самосохранения, университетская корпорация практически повсеместно свела свои задачи к принципам защиты традиционных форм существования и углублению изоляции от общества или же радикальной модернизации оснований своей жизни и мимикрии под иные общественные институты. Но, по сути, *и первая, и вторая формы — резистентной и адаптивной автономизации — закрепляли пассивную роль университета в современном обществе*: неспособность что-либо радикально менять и установку на необходимость приспосабливаться к запросам социальной конъюнктуры.

Данные обстоятельства в определенной степени игнорируют изначальный посыл наших рассуждений об университете как о том, что призвано отвечать на вызовы и проблемы, стоящие перед обществом. Может ли университет быть таким ответом, пребывая в пассивно-отстраненной позиции по отношению к будущему развития общества, — вопрос открытый, хотя и в какой-то мере риторический. За долгие годы своего существования университетская корпорация, как представляется, окончательно смирилась с тем, с чем долгое время не желала смиряться корпорация церковная: что забота о духовном бытии человека должна быть искусственно отделена от насущных забот о благе и развитии социума в его историко-политическом измерении. Иными словами, что определение стратегических и тактических целей управления и обеспечения жизнедеятельности общества лежит сугубо на публичных политиках в их властной функции, в то время как различные гуманистические и сотериологические изыскания отдаются на откуп специализированным институтам университета и церкви. На практике это позволяло и позволяет доныне никак не связывать между собой обе обозначенные проекции, преимущественно игнорируя наработки «духовных институций» при осуществлении реальной политики, сообразующейся со здравым смыслом и макиавеллистской расчетливостью. Данное утверждение не стоит заранее принимать как призыв к ренессансу платоновской идеи царя-философа и принципа разумного управления обществом. Ведь ущербность подобной точки зрения, как и тоталитаризм рационального мышления, очень скоро дает о себе знать.

Тем не менее, вместо того чтобы налагать на себя епитимью за века злоупотребления свободой мысли, университету не стоит забывать, что поиск ответов на вопросы во многом определяется как самим характером вопрошания (способом проблематизации вопроса), так и тем немаловажным фактором, кто данное вопрошание производит. Весьма наивно толкует события та точка зрения, что лишь само общество в лице своих наиболее гениальных представителей из среды публичных политиков способно осознать и сформулировать подобного рода вопросы применительно к желаемому образу своего будущего и актуальному состоянию проблем. Скорее мы можем наблюдать обратное: уровень рефлексии и проблематизации в обществе существенно запаздыва-

ет по отношению к актуальным кризисным моментам. К тому же зачастую рефлексия как таковая подменяется политической интуицией или иными обстоятельствами случайного характера. Роль же штатных (иногда независимых) политических аналитиков и экспертов в их влиянии на действия конкретных политических сил зачастую излишне преувеличена, поскольку во многом пределы их возможностей ограничены противостоянием между собой и давлением конъюнктуры.

Однако в данном контексте важно подчеркнуть, что лишь те структуры, которые способны предложить свои ответы на вызовы и проблемы общества, могут претендовать на формирование собственного образа желаемого будущего и схем управления, к нему приводящих, т.е. занимать позицию правящего класса. Заявленная позиция не должна отождествляться с позицией субъекта политической власти, поскольку последняя подразумевает скорее прикладной аспект применения управляющих технологий, помноженных на волю к их осуществлению. К тому же от естественного стремления к монополизму, свойственного власти политической, позиция правящего класса преимущественно отличается тем, что обретается в ситуации конкуренции дискурсов возможного будущего, альтернативы разнообразных программ и стратегий. Занятие данной позиции в большей степени определяется активным стремлением ее занять, как бы тавтологично это ни звучало: перейти из состояния пассивного созерцания в состояние действия.

Осознавая как собственную проблему кризис современного белорусского общества и государства, университет будущего должен кардинально изменить способ отношения к ее осмыслению и решению. При этом, как ни странно, изменение данной позиции не переориентирует университет радикально на внешние, трансцендентные по отношению к его исторической миссии цели и задачи, позволяя ему действовать исходя из перспективы «просвещенного гедонизма». Последнее определение не следует изначально трактовать как стигмат, морально изобличающий позицию, которую в состоянии занять университет, поскольку стремление к реализации высших целей вовсе не обязательно должно сопровождаться мученическим и жертвенным порывом, но ему вполне может сопутствовать чувство удовольствия от гармонич-

ности происходящего. Впрочем, достаточно интриги для того, чтобы иметь возможность перейти к сути дела.

Несмотря на то, каким образом исторически осознавалась и декларировалась идея университета, ее практическим воплощением являлась установка на производство и воспроизводство свободно мыслящего и действующего человека, а в пределе – и сообществ подобных людей. Эта квинтэссенция идеи университета предполагала, что будущее развитие – в его качестве и интенсивности – прежде всего зависит от существования данного жизненного фундамента (что во многом выдержало испытание временем). Однако ошибочной оставалась скорее сама стратегия, ориентированная на то, чтобы генерировать подобное сообщество сугубо в стенах университета как его особый мирок. Подобное самозамыкание заставляло университеты крепко держать оборону на бастионах знания в окружении мира обскурантизма и невежества, скромно надеясь на постепенное разрастание оазисов благоденствия в связи с собственной созидающей деятельностью. Это вынуждало изнутри превращать вынужденную автономию в изоляцию.

Попытки радикально изменить ситуацию через идеологию всеобщего просвещения как стремление изменить среду и контекст существования университета принесли относительный, хотя и не вполне удовлетворительный в своих следствиях успех. Исходя из здравого смысла, принцип выживания любой системы можно связать со степенью комфортности ее среды обитания: в этом плане чем просвещеннее, критичнее и рефлексивнее становится общество в целом, тем в большей степени оно должно осознавать значимость и историческую миссию университета. Это реализовывалось до тех пор, пока общество не посчитало себя достаточно просвещенным, чтобы устанавливать собственные цели и задачи как основание деятельности университетов, что разрушило бастионы автономии в угоду принципу сервильности. Последнее стало возможно не в последнюю очередь потому, что как раз *никаких определяющих задач по отношению к развитию общества университет перед собой и не стремился ставить*, полагая, что достаточно просто взрастить разум, чтобы затем наслаждаться его плодами. И даже не столь сам разум, сколь его внешнюю сторону – образованность, грамотность. Однако

разум, как и любое иное орудие, без инструкции к применению способен на многое и вовсе не обязан следовать абстрактным рационально-этическим идеалам.

Как ни парадоксально это может прозвучать на первый взгляд, но, осознавая свою ответственность за вызовы и проблемы, стоящие перед актуальной Беларусью, будущий университет в состоянии выработать собственную правящую стратегию решения этих проблем. И сделать это путем преобразования общества в целом в университет глобальный, жертвуя в какой-то мере той автономией, которой сейчас еще может располагать университет локальный. Логика обоснования подобной стратегии питается из тех же источников, что и модные в последнее время рассуждения об экономике знаний, информационном обществе и пр.: решение актуальных системных проблем возможно лишь на уровне интенсивного их преодоления, а не экстенсивного ухода и пролонгации. Лишь общество, построенное на знании и критичном отношении к действительности, способно трезво оценивать и делать адекватный выбор для достижения перспектив последующего развития. Следует, однако, оговориться еще раз, что превращение общества в целом в модель глобального университета — это идеальная стратегия среди прочих, которая подразумевает и просчитывает лишь некоторые возможные эффекты и вынужденно сопрягается с конкурирующими стратегиями. Кроме того, она может исходить лишь из потенциального, но не актуального образа университета в силу обозначенной дефективности последнего.

Однако что может означать на практике создание на основе общества университета глобального как выход за узкие рамки прежней автономии университета и осуществление им стратегии правящего класса? Уже неоднократно цитировавшийся ранее К. Ясперс полагал, что, исходя из естественной амбивалентности положения университета как зависимого от государства института и частично автономной системы, последний вынужден решать данное противоречие в собственных основаниях за счет воздействия на само государство: «Университет требует по праву видеть в управлении государством личностей, которые принимали бы участие в совместном истоке и, таким образом, в идее университета благодаря своему характеру, определенному способу

мышления и собственному образованию. Только с такими людьми университет может действовать солидарно и предполагать взаимное доверие» (15). Иными словами, университет должен в определенной степени взращивать политическую элиту в духе осознания собственных ценностей критического и рефлексивного мышления, а также основанного на них сообщества, регулируя через сферу публичности любые попытки внешнего подчинения и контроля над своей деятельностью, ее целями и задачами через министерские или иные структуры. Не декларируя, впрочем, свое суверенное право распоряжаться истиной в последней инстанции, но аргументированно отстаивая собственные позиции перед обществом в рамках рациональности. Безусловно, подобная развитая сфера публичности и принятие решений на основе принципа коммуникативной рациональности, как того требует, в частности, подход к проблеме Ю. Хабермаса, невозможны без существования определенного уровня общественной эмансипации и развития мышления.

Возникает, тем не менее, закономерный вопрос: почему же уже сегодня, когда основные массы населения начинают втягиваться в систему высшего образования и университетский диплом, как правило, является неизменным атрибутом современного управленца, отсутствует подобная гармония между представителями власти и университетской корпорацией, не наличествует постоянная возможность эффективной апелляции к общественному мнению? Ответ на данный вопрос не в последнюю очередь касается способа организации университетской жизни, а также целей и задач, которые продолжают ставиться перед университетским образованием. Об их необходимом изменении стоит поговорить далее. Пока же следует отметить, что воспитание на основе общества *подлинно критического и рефлексивного сообщества граждан* как естественной среды обитания университета явилось бы с его точки зрения наиболее предпочтительным вариантом разрешения сложившейся проблемы и знаменовало бы реальное становление декларированного глобального университета. Лишь вторгаясь в сферу осуществления подобного состояния общества, созидая его возможные предпосылки и условия, университет будет способен выйти за пределы своей изолирующей автономии и перейти к *автономии радикальной*.

О том, что необходимо отказаться от прежнего понимания автономии в пользу нового расширительного и активного смысла данного понятия применительно к университету, говорит и М. Хайдеггер, подчеркивая, что лишь тем самым тот сможет обрести подлинное осознание своей миссии. При этом, однако, не следует забывать и о прежнем, весьма значимом смысле осуществления данной автономии: университет исторически стремился реализовывать себя как пространство свободы — каждого из своих членов и всего сообщества в целом. По утверждению К. Ясперса, вне исторической миссии свободы подлинный университет становится невозможен и потому столь проблематичен в тоталитарных государствах: вне свободы мышления, убеждения и действия духовные основания университета разрушаются, как следствие — он постепенно деградирует. Университет в этом случае стремится занять сверхисторическое, наднациональное место истины и утверждения идеала свободы: «Университет должен охранять возможность политики вообще и вместе с ней предпосылку своего собственного существования с помощью ненасильственного духовного оружия: просвещения, понимания, убеждения и истины» (16). Здесь связка свободы и знания утверждается весьма прочно, а кризис свободы увязывается с утратой рефлексивности.

Тем не менее, дискурс свободы и демократии, как на то справедливо указывает Р. Барнетт, вовсе не является целью и смыслом существования университета, но скорее инструментом и средством его поддержания. Сродни тому как производство мёда является вполне жизненно насущной, но вовсе не определяющей характер существования пчел функцией, что бы по этому поводу ни думали пчеловоды и медведи. Если в несвободном обществе значение и смысл университета ослабевают и постепенно исчезают, то стремление утверждать данную свободу должно становиться жизненной максимой университетской стратегии будущего развития. Полагающие, что успешное воплощение принципов мышления возможно и без наличия свободы, в качестве примера отталкивающиеся от опыта организации сталинских «шарашек», явным образом игнорируют свидетельства постепенного и закономерного вырождения любых подобных систем. Однако в данном случае важно сместить акцент на то, что *попытка оставаться*

пассивным средоточием идеи свободы и мышления для университетов всегда рано или поздно заканчивалась утратой как первой, так и второго.

Принцип радикальной автономии, наоборот, исходит из необходимости утвердить такой образ возможного будущего, в рамках которого существование критического, рефлексивного и свободного сообщества университета являлось бы не исключением, но правилом. Это заставляет университетскую корпорацию занимать позицию правящего класса и продумывать, а также постепенно внедрять собственные стратегии будущего развития общества. Квиетизм чистой науки, абстрактного теоретизирования как своеобразный эскапизм, свойственный членам университетской корпорации, должен постепенно заменяться активным отношением к определению собственного будущего. Это, кстати, становится очевидно уже сегодня: рассматривая перспективы возрождения университета, Р. Барнетт говорит о необходимости преодоления естественного протекционизма ученых, стремящихся укрыться в кельях собственных дисциплин, и выхода в сферу публичности с ее конкуренцией и оппозицией дискурсов. В этом плане, по выражению Р. Барнетта, «ученые должны будут стать своего рода общественными деятелями, даже политиками, но в своей сфере», а их «исследование должно сознательно принять политический характер» (17). Ученые, составляющие основу университетской корпорации, должны в таком случае стать практикующими эпистемологами, т.е. научиться сознательно применять собственные средства для решения общественных проблем, вступая в кооперацию с действующими политическими субъектами и накапливая собственный потенциал.

Здесь вполне закономерен вопрос о возможности реализации подобной стратегии активного воздействия и радикальной автономии как обеспечивающей собственные условия существования. Это не обязательно означает превращение университета в политический субъект, непосредственно вмешивающийся в борьбу за власть: речь должна, скорее, идти о путях опосредованного воздействия через различные каналы формирования общественного мнения, установления сферы публичности, формирования полноценного критически мыслящего и свободного сообщества вне стен университета.

Но прежде чем перейти к продумыванию условий реализации подобной возможности университета в будущей Беларуси, следует обратиться к необходимому условию подобной трансформации — вопросу о самоосмыслении университетской корпорации.

Самосознание сообщества и корпорации (расширение структуры)

Стоит напомнить, что основную причину кризиса современной модели университета К. Ясперс увязывает с исчезновением в нем духа корпорации. Корпоративный дух, столь характерный для средневекового уклада жизни с его гильдиями, цехами и школами, а также для производственных и финансовых учреждений времен становления глобальной капиталистической системы, в современном университете надежно искореняется экзорцистами-прагматиками, предпочитающими отстраивать машинерию университетского производства без всяческих реверансов в сторону призрака воображаемых идеальных связей. Данное обстоятельство во многом оказывается сопряжено с преобладанием принципа эффективности как основополагающего критерия при обосновании университета сегодня. Существование сознательной опоры на представления о собственной миссии как средоточие социальной альтернативы — фактор столь же раздражительный для целей администрирования, как и деятельность независимой профсоюзной организации — для руководства предприятием. Хотя отдельным пережитком нравов ушедшей эпохи остается фиксация данной корпоративности в текстах уставов большинства университетов, это редко дает основание их работникам ощущать особый смысл существования корпорации и свойственной ей этики на практике.

Исторически основными корпорациями, составлявшими кровь и плоть традиционного университета, являлись следующие:

- *корпорация академическая*, объединяющая многочисленную когорту людей, отвечающих за достижение научных и образовательных целей, а теперь ёмко и инструментально фиксируемая выражением ППС;
- *корпорация студенческая*, имеющая наиболее подвижный и изменчивый состав и постоянно генерирующая изменения;

- *корпорация менеджеров-администраторов*, которая иногда рекрутировалась из представителей первой корпорации, а чаще имела вполне автономный статус.

На сегодняшний день память о некоторой корпоративной составляющей своего пребывания в университете хранят в основном лишь отдельные представители или структуры университета (например, кафедры), входившие ранее в объем понятия корпорации академической. Но эта память во многом сохраняется как идеальная установка на утраченное некогда единство исследователей и преподавателей, разобщенных теперь в силу своей многочисленности, принципов организации университетских структур, отсутствия четкого осознания своеобразия миссии университета в отличие от целей и задач любой иной социальной системы. Представители студенчества оказываются во многом дезориентированы и не готовы за краткий период своего пребывания в стенах университета самостоятельно воссоздать корпорацию там, где отсутствуют значимые партнеры в лице иных корпораций: это становится проблематично с точки зрения условий самоидентификации. Администрация же университета преимущественно уделяет больше внимания сфере управления и мало вдается в специфику того, что способно консолидировать их собственное сообщество — в противоположность менеджерам и чиновникам иных предприятий или учреждений.

Однако университетская корпорация в данном случае — это не просто еще одна формализованная структура для организации социальных связей, а важный принцип работы самого университета. Самоосмысление корпорации, постижение пределов ее миссии и ответственности является важнейшим механизмом саморегулирования, через утрату которого происходит постепенная деградация и коррупция университетских систем. Осознание сплоченности позволяет представителям корпорации выступать одновременно коллективным субъектом действия там, где изначально действуют изолированные индивиды, а чувство солидарности позволяет не опасаться последствий от осуществления индивидуальных действий там, где они направлены на достижение корпоративных целей. Конечно, можно возразить, что подобные корпоративные начала продолжают до определенной степени влиять на происходящее в стенах университета, особенно что каса-

ется отстаивания общих для всех интересов перед внешней угрозой (пример чего в свое время продемонстрировали в локальном контексте сотрудники и студенты Европейского гуманитарного университета). Тем не менее, все же стоит присмотреться, сколь высока остается степень корпоративной сплоченности, солидарности и осознанности в подобных обстоятельствах.

Как правило, корпоративный дух определяется взаимодействием двух определяющих планов — плана знания и плана морали. В первом случае речь идет о рефлексивном принятии целей и задач, ради осуществления которых корпорация собственно и создается ее участниками, во втором же — о принятии на себя ответственности за исполнение этоса данной корпорации и воплощение ее идеалов на практике. Если с эпистемическим (знаниевым) планом все обстоит достаточно просто при условии существования четко обозначенной идеи и миссии университета, то моральный план затрагивает прежде всего вопрос о границах индивидуальной и коллективной ответственности за успехи и неудачи в реализации совместных задач. А теперь стоит задуматься над тем, существует ли на данный момент бóльшая определенность по поводу миссии университета, которая бы не сводила его к набору инструментальных функций? Достаточно ли согласия по поводу наличия подобных функций в качестве необходимого основания для самосознания корпорации? Что же касается вопроса об ответственности, то здесь проблемы начинаются вместе с утратой основополагающего доверия к действиям других, что, безусловно, имеет свое историческое и социально-психологическое объяснение. Так, разобщенность в плане знания во многом объясняется непрекращающимися на протяжении последнего столетия поисками нового принципа обоснования идеи и миссии университета, которые сами по себе хотя и повисают, по выражению Ж. Деррида, над некоторой безосновностью, априорностью полагания подобной идеи, но все же требуют каждый раз своей новой артикуляции и реализации для последующих поколений. А вот разобщенность в сфере этоса — способа действия и регулятива поведения университетского сообщества — объяснима далеко не только разобщенностью в вопросе об идее и миссии. Весьма удачно основания подобной разобщенности через призму понятий солидарности и совести воссоздаются применительно к

белорусскому контексту в статье О. Шпараги (18), впрочем, что немаловажно, там же содержится и возможный действенный рецепт реанимации нравственных оснований сообщества (университетской корпорации).

Однако кроме перечисленных выше обстоятельств утраты корпоративного духа современными университетскими сообществами присутствует еще один значимый историко-политический контекст. С того времени, когда отдельные члены университетского сообщества стали утрачивать влияние на процесс интеграции новых членов — кадровую политику, принятие студентов, возможность совместной легитимации участия друг друга, — корпорация де факто распалась. Это наиболее отчетливо проявляется как раз в отечественной модели университета, где принципы и критерии отбора новых членов университетского сообщества являются далеко не прозрачными, становясь не достоянием коллективного обсуждения, а предметом административного решения; прием же студентов и вовсе становится формализованным и механизированным процессом, не позволяющим осуществлять даже минимальный качественный отбор соискателей. Подобный принцип формирования социальных связей в пределах университета позволяет сохранять лишь минимальную степень сплоченности на уровне личных контактов и общности профессиональных обязанностей, но никак не способствует формированию корпоративного духа. Впрочем, как уже отмечалось, таковой вовсе не желателен для нужд администрирования, поскольку гораздо проще иметь дело с разобщенным, дезинтегрированным сообществом, не создающим лишних проблем.

Отдельного внимания заслуживает вопрос о необходимости внутренней совместной легитимации между членами потенциальной университетской корпорации. Это отнюдь не праздный момент университетской жизни, но необходимое условие существования корпорации. Лишь в том случае, когда профессиональные и личные качества каждого члена университетского сообщества удостоверяются за счет их признания другими участниками данного сообщества на основе четких, прозрачных и общезначимых критериев, что постоянно находит свое подтверждение в совокупности результатов их труда и творческих усилий, — можно быть уверенными, что отношения в сообществе выстраиваются

на справедливой основе и служат фундаментом его последующей интеграции. Однако как раз процессы подобной легитимации протекают зачастую наиболее болезненно, поскольку творческие люди в большинстве своем оказываются на удивление мало подвержены самокритике и склонны переносить вопросы профессиональных качеств в плоскость межличностных, коммунальных отношений.

Институты самокритики и самоанализа — это краеугольный камень здорового существования университетской корпорации, ведь без наличия последних теряется ощущение собственной миссии вопреки совершенно иным интересам, которые эксплуатируют отнюдь не лучшие человеческие стороны и поощряют догматизм и нетерпимость в данной среде. Недаром, предлагая комплексную программу возрождения современного университета, Р. Барнетт настаивает на необходимости развития творческого, критического мышления и значимости процедур внутренней легитимации. Среди основных принципов здесь: критическая междисциплинарность (выход за рамки догматики ученой специализации), коллективный самоанализ (прозрачность оценки результатов и самого процесса исследовательской и образовательной работы), целевое возрождение (переосмысление миссии), коммуникативная терпимость (принятие инакомыслия, готовность к сопоставлению значимых подходов и их результатов). При этом Р. Барнетт отмечает, что главным свойством университета должно быть нечто сродни коллективной самоиронии, скрепляющей механизмы легитимации в рамках эпистемологического и профессионального аудита своих сотрудников, при одном очень важном условии: «Все решения должны обсуждаться ради понимания и принятия на уровне исполнения» (19). Однако разве не это же самое предлагают уже существующие университетские структуры — отделы менеджмента качества образования, научно-методические отделы и контрольно-ревизионные комиссии? Формально — да, на практике — сомнительно.

Существование различных методических и контролирующих инстанций в университетах приводит скорее к бюрократическим принципам бумажной отчетности, формализации и автоматизации процессов исследования и образования, что прогнозируемо приводит вовсе не к возрастанию внутренней легитимации

университетской среды и повышению ее качественного уровня, но выхолащиванию всяческой деятельности до инертных форм ее производства, накоплению раздражения против бессмысленности проводящихся под эгидой качественного менеджмента и контроля мероприятий. Это лишь в очередной раз подчеркивает то обстоятельство, что любые формы внешнего контроля и принуждения по отношению к университету и его сообществу приводят к деградации самой этой системы. Однако как в таком случае возможно обеспечивать качественные механизмы внутренней легитимации в университетской корпорации, если столь заметны подчеркнутые ранее недостатки в интеллектуальной, творческой среде?

Здесь возможным, хотя и не универсальным, ответом может стать расширение самой университетской корпорации за счет инкорпорирования новой подсистемы с весьма примечательными функциями. Дело в том, что исторически обязанности критики собственного мышления и деятельности коллег принимало на себя сообщество академическое, и до поры до времени оно тем самым регулировало состояние университетской среды — безусловно, порой даже злоупотребляя своими функциями. Однако с утратой понятия об инстанции единой легитимирующей истины и возможным монопольным правом на ее обладание в академическом сообществе наметился определенный раскол, где приверженцы узколобой догматики начинают конфронтацию с апологетами безграничной свободы мышления и творческих экспериментов. Отсутствие четких механизмов сопоставления компетенций *на уровне реализации* в большинстве случаев стало приводить к тому, что под сомнение начали подпадать любые формы взаимного признания, а споры и разногласия постепенно стали переводиться на коммунальный уровень выяснения отношений. Утрачивая принципы отбора своих членов, сама корпорация пошла на вынужденное внешнее регулирование путем принятия формальных административных решений по кадровой политике. Так ценностный кризис стал причиной кризиса легитимации.

В этом отношении наравне с основными исторически сложившимися корпорациями университета насущным становится формирование новой корпорации, чья миссия может состоять в исполнении критической, или методологической, функции. Однако

не стоит преждевременно переносить сюда сотрудников учебно-методических отделов, полагая, что речь идет о старых структурах под новым именем. Точно также не стоит искать здесь апологию новой университетской инквизиции, которая будет «отделять зерна от плевел», проводя качественный аудит и выступая контролирующим и санкционирующим органом, искореняющим инакомыслие и проводящим некую генеральную линию. Сообщество критиков-методологов должно прежде всего удерживать рефлексивную рамку при организации университетской жизни и выстраивании взаимоотношений в пределах корпорации. Удержание рамки рефлексии означает непосредственное поддержание критически мыслящего, свободного и творческого сообщества за счет совместной выработки и постоянной апелляции к общепризнанным критериям и условиям оценки его работы, отслеживания соответствия последней идеалам университетской миссии, а также за счет достижения минимального коммуникативного согласия — без переноса отношений в сугубо коммунальную плоскость. Эта методически организованная сфера публичности и критической рефлексивности, сознательно поддерживаемая и направляемая сократическим импульсом мышления, — то, что может сделать вновь эффективным самолегитимацию сообщества. При этом важно иметь в виду, что оформление подобной корпорации внутри общеуниверситетской вовсе не подразумевает утверждение некоего единообразия форм мысли и действия — но атмосферу общинной природы мышления с одновременным признанием эвристичности и автономии индивидуальных аспектов его проявления. Выражаясь словами Б. Ридингса, в идеале это должно превратить университет в «сообщество мыслящих вместе, но не едино», «сообщество диссенсуса» (20) — эвристического отсутствия единообразия мышления при сохранении его сущностного единства.

Таким образом, возможность университета в будущей Беларуси как ответа на вызовы современности определяется необходимостью формирования университетской корпорации — вероятно, в ее расширенном составе. Это необходимое формальное условие сохранения жизнеспособности и перспективы развития университета. Однако теперь стоит максимально плотно обратиться к заглавной теме данных размышлений — попытке более

конкретизированно сформулировать идею и миссию университета в будущей Беларуси.

Воспитание разума и нациостроительство

То обстоятельство, что представления об идее и миссии традиционного университета сегодня являются предметом острого обсуждения и критики, еще не означает необходимости кардинально менять традиционные направления его деятельности, понуждая консерватории освоить-таки производство консервов. Однако переосмысление миссии университета может существенно трансформировать сам характер подобной деятельности и принципы ее организации. Речь, без сомнения, идет об исследовательской и образовательной сферах деятельности, но не только о них.

Как уже отмечалось, своеобразной квинтэссенцией идеи университета является формирование рефлексивного, творческого и свободного сообщества как условия возможности собственного продуктивного существования. Это, в свою очередь, обусловливает необходимость актуального выхода университета на позицию правящего субъекта — активно разрабатывающего и внедряющего подобную модель развития общества (в частности, применительно к контексту Беларуси). Это знаменует собой реабилитацию на новых началах «немецкой идеальной модели» университета, апологетами которой в свое время были, к примеру, Ф.В.Й. Шеллинг, Ф.Д.Э. Шлейермахер и И.Г. Фихте. Идея данной модели состоит прежде всего в утверждении того, что университет должен гарантировать своим выпускникам не изучение голых фактов в пределах соответствующей специализации, но становление самой культуры мышления, воспитание разумных способностей и креативных навыков, что, в свою очередь, должно приводить к весьма значимому социальному эффекту — *продуцированию свободных (читай — ответственных и рефлексивных) граждан*. То, что объем накопленных знаний уже существенно превышает возможность их непосредственного изучения и освоения в обозримый период жизни и в процессе обучения необходимо прежде всего научиться самому принципу освоения новых знаний и компетенций, расширить творческие границы мышления для решения нестандартных задач — это уже

прописные истины современных образовательных подходов. Истины, банальность которых отнюдь не делает их очевидными для жизненного наполнения.

При этом сама возможность экономики знаний, вхождение в общество постиндустриального типа как наиболее перспективный путь современного развития напрямую зависят от воплощения подобных стратегий организации университета. Воспитание разума как основополагающая задача реализации правящей социальной стратегии университета *пока вовсе не является его очевидным приоритетом*. Хотя без выявления данного приоритета адекватный ответ на внешние вызовы и проблемы дать будет затруднительно. Нельзя не согласиться с утверждением К. Ясперса, что именно университет сейчас находится в центре духовного образования народа: «университет вместе со всем существом воспитания представляет для государства наивысший интерес в его внутренней политике, так как речь идет об этическом будущем собственного народа, связанном с истиной. По существу, школа и воспитание с центром в университете выращивают людей будущего, которые благодаря своему этосу, своему видению и жизни решают затем вопрос, для чего утверждает себя государство и с его помощью — народ» (21).

Однако не следует отождествлять миссию воспитания разума с просветительским проектом всеобщего образования. Как уже подчеркивалось, последний был ориентирован на сугубо прикладные цели через образование внешней стороны разума — всеобщая письменность, грамотность, освоение значимых текстов эпохи. В то время как уже давно пора перейти на качественно новый этап и *перестать связывать взращивание мышления с обучением набору ограниченных символов и практик их применения*. Применив к случаю переложение древнего афоризма, приписываемого легендарному Лао Цзы, можно сказать: если желаешь кому-то дать пищу для размышлений — обеспечь его информацией, а если желаешь, чтобы он сам находил себе пищу для размышлений — обучи его искусству мыслить. Последнее в своем осуществлении неочевидно и требует реализации как на уровне исследования, так и на уровне непосредственно образования.

Так, Р. Барнетт весьма аргументированно проводит одну простую мысль: раньше университет в своей деятельности так или

иначе руководствовался идеей знания, полагая, что через последовательное развитие определенных исследовательских программ и обучение на их основе можно продвигаться и далее в направлении научного и общественного прогресса. Современные же реалии демонстрируют нам скорее преобладание ценности «незнания». Незнание здесь знаменует общее ощущение неопределенности, непредсказуемости и сомнительности применительно к выбору вариантов возможного будущего на основе данных самой науки. Чем более исследование проникает в структуры мироздания, тем в большей степени оно обнаруживает собственные границы и условия: с возрастанием знания лишь увеличивается зримая вокруг область неизвестного. По этой причине неизбежная в свое время специализация наук, их замыкание в дисциплинарные границы, сегодня уже не демонстрирует свою эффективность, но зачастую наоборот — представляется тормозом и оплотом догматизма. Недаром все чаще в последнее время раздаются голоса в пользу необходимости стирания дифференциации наук, выхода в междисциплинарную плоскость и становления принципиально новой исследовательской культуры.

При этом для университета сохраняются весьма важные обязательства по формированию такой новой исследовательской культуры, поскольку, разделяя искренние убеждения Ж. Деррида (22), следует сказать, что университет в этом плане должен осознать свою историческую ответственность за «общность мысли» и осуществление «времени рефлексии». Общность мысли как программа действия означает в данном контексте стремление сохранять университет как центр соединения исследовательских усилий, направленный на получение достижений в различных областях с обязательным удержанием общей рамки вопрошания. Сам по себе университет может даже отказаться от традиционного разделения на кафедры и факультеты на основании дисциплинарного принципа, коль скоро актуальность последнего ставится под сомнение самой жизнью. Он вполне может превратиться в совокупность центров исследования и решения значимых фундаментальных и прикладных проблем природы и общества, которые могут впоследствии стать генераторами новых процессов развития и мощнейшим фактором цивилизационной динамики. К примеру, включать в себя цен-

тры как по исследованию альтернативных источников энергии и механизмов их внедрения, так и по изучению проблем демографического регулирования. Подобные центры, выстроенные на междисциплинарной основе для решения взаимосвязанных проблем, могут аккумулировать целый ряд специалистов из различных областей для совместного анализа многоаспектных задач, сопрягая фундаментальные теоретические вопросы с их социальными, моральными и техническими аспектами воплощения. При этом принцип «общности мышления» должен организовывать работу подобных центров исходя не из максимы «исследование ради исследования», но придерживаясь общей цели и стратегии осуществления исследовательской работы, задавая общегуманистический характер ее наполнения. Но важно, чтобы подобная исследовательская деятельность ориентировалась не столько на запросы потенциальных заказчиков их результатов, сколько стремилась обеспечивать комплексный, критический подход к постановке и решению проблем.

С этим, кстати, связан и второй элемент организации исследований в университете — ответственность за осуществление «времени рефлексии». Динамика современных цивилизационных процессов такова, что зачастую в принципе не остается времени для того, чтобы обратиться к основаниям и последствиям внедрения научных открытий, гуманитарным последствиям стремительного изменения уклада жизни и ментальности современного общества. Данное обстоятельство живописно иллюстрируется неоднократно воспроизводившимся в XX в. образом современного человека как питекантропа с ядерной дубинкой или аборигена с лэптопом. Фундаментальный разрыв между уровнем ментального и этического развития человечества и его научно-технологическими достижениями становится настолько очевиден, что многие ученые и деятели культуры начинают задаваться вопросом о перспективности подобной стратегии цивилизационного развития. Университет должен в таком случае создавать место для замедления времени, место, где возможна и необходима насущная рефлексия по поводу значимых проблем развития цивилизации и культуры, что-то вроде мозгового центра человеческой цивилизации. Безусловно, подобного рода требования к организации исследовательской работы в университете постоянно воспроизводились

на протяжении истории его существования, но в настоящее время изоляция, выражаясь языком феноменологии, «научной установки» сознания от «установки естественной» становится все более рискованным фактором. Почти невозможно стало не замечать, что больше не существует практически чистых научных (теоретических) проблем, как и абсолютно не зависящих от науки вопросов социальных, ведь техногенная организация современного общества и зависимость способов организации жизни от уровня развития знаний и технологий – факт, от которого сложно отмахнуться, который необходимо осознать и по возможности регулировать. *Степень рефлексии и решения подобного рода проблем* в их комплексе – исходя из рамок исследовательского этоса – в таком случае *будет являться мерилом эффективности исследовательской деятельности университета* в соответствии с его миссией и идеалами.

Одним из таких сложнейших вопросов, имеющих комплексный характер, для университета в будущей Беларуси остается вопрос о связи университета с национальным государством и этносом, под эгидой которых данная институция возникает. С одной стороны, со времен разворачивания проектов европейского нациостроительства, начиная примерно с XVIII в., университет преимущественно осмыслялся как среда формирования будущей нации. Отталкиваясь от изучения литературы и культуры доминирующего этноса, университеты постепенно порождали представления о существовании национальных проектов в умах образованных граждан, впоследствии транслировавших эти идеи в культуре, чтобы становиться, таким образом, национальными немецкими, французскими, польскими и т.д. университетами. То, что именно университеты оказали непосредственное влияние на возникновение наций как по сути «воображаемых сообществ», достаточно признанный в гуманитаристике тезис. Однако с другой стороны, на современном этапе развития процессов глобализации, ставящих под сомнение концептуальные основания нациопроектирования как такового, с возобладанием представлений о существовании множественности идентичностей как сознательном выборе личности, начинает все чаще подниматься вопрос о легитимности связи университета с проектом нациостроительства.

Для современной Беларуси это крайне непростой вопрос, поскольку процессы нациостроительства здесь далеко не завершены и чрезвычайно проблематизированы. Отталкиваясь от методологических допущений того же П. Андерсона, можно в какой-то степени соглашаться с позицией ряда местных интеллектуалов, критикующих современные способы мифотворчества и саму идеологию формирования нации как навязывание обществу устаревшего модерного дискурса со всеми его ограничениями и ущемлениями права личности на самоопределение. В том числе через апелляцию к тому, что внедрение национальных элементов в системы образования ведет к ущемлению естественных прав представителей иных национальных и этнических общностей, не желающих принимать участие в данном нациопроекте, или же тех, кто отрицает данный проект по космополитическим соображениям. Эти аргументы, в принципе, весьма обоснованны и должны быть приняты во внимание — при одном «но».

То, что на протяжении жизни каждый из нас добровольно или вынужденно идентифицирует себя со все более обширными социальными сообществами, никак не отрицает того, что значимость малых сообществ продолжает при этом оставаться важной, и поэтому связи, например, на уровне семьи для очень многих продолжают играть весьма значительную роль. Для Беларуси, постепенно осваивающейся с трудностями суверенного национального существования и формирования национальной идентичности, уже сейчас нациостроительство выступает как знаковая проблема, проблема, которая требует соответствующего уровня общественной рефлексии и решения через аккумуляцию мыслительных усилий множества интеллектуалов. Соответственно, это как раз одна из тех комплексных проблем, решением которых может и даже морально обязан заняться университет будущего. Но в данном случае «заниматься» означает не просто «создать некий доминирующий идеологический дискурс про нацию», закрепляющий официальный вариант национальной мифологии для обязательного изучения гражданами страны: ущербность подобного пути наглядно демонстрируют попытки закрепления некоторых мифов с помощью курсов «национальной идеологии». Существуя в мире глобальной коммуникации, довольно сложно и проблематично поддерживать агрессивную национальную ми-

фологию, имеющую ксенофобский характер и уничижающую чужие нациопроекты: здесь весьма просто оказаться в положении маргинала, игнорирующего правила хорошего тона и вследствие этого игнорируемого сообществом. В этом смысле проект нациостроительства как проблема для исследования и реализации со стороны университета должен сопровождаться достаточным уровнем открытости, публичности и обоснованности решения проблем. Как представляется, лишь в данном случае проектирование нации перестанет быть вопросом репрессивной мифологии, став сознательным гражданским выбором, не ущемляющим интересы прочих групп.

Позиционируя себя как университет Беларуси будущего, мы не сможем избежать решения этой проблемы, поскольку, не решив вопросы национальной идентификации сегодня, весьма сложно включаться в решение более глобальных проблем завтра. Во многом это также вопрос будущего для населения этой страны. Конструирование собственной идентичности в идеале хотя и свободный, но в то же время коллективный процесс. Важно, чтобы он проходил по возможности рефлексивно.

Университет как игра (свобода, творчество, мультиформат)

Тем не менее помимо исследовательской перспективы, традиционно оформляющей миссию университета, нельзя забывать в контексте обоснования его идеи и об образовательной и воспитательной практике, что, в свою очередь, требует ее значимого переосмысления в своих основаниях и следствиях. Исходя из максимы воспитания разума как центрирующей идеи университета будущего, важно признать, что это далеко не одномоментный и простой процесс, поскольку воспитание и образование разума невозможно свести лишь к наполнению его определенным, ограниченным набором знаний и компетенций, — на сегодняшний день это бесконечно мало.

Вслед за Б. Ридингсом можно утверждать, что актуальной сверхзадачей «постисторического» университета будущего становится неограниченное образование мышления. Иными словами, создание таких условий и возможностей, когда постоянное со-

вершенствование мыслительных способностей и творческих навыков превратится из краткосрочного этапа университетского интенсива в долгосрочный процесс самовоспитания. На сегодняшний день преобладает установка на то, чтобы снабдить будущего специалиста максимальным концентратом знаний в некоторых областях, дабы сделать его работу эффективной на протяжении некоторого периода, что можно метафорически сравнить с наполнением энергией одноразовой батарейки. Задача же состоит в том, чтобы данный заряд был постоянно возобновляем и пополняем, и прежде всего усилиями самого человека, а не определялся однократным техническим вмешательством. Университет в этом плане должен стать чем-то бóльшим, чем предприятием по изготовлению одноразовых специалистов узкого профиля.

Здесь мы, правда, возвращаемся к традиционному спору о том, чтó должно давать и гарантировать образование мыслящему субъекту. Должно ли оно ограничиваться предоставлением любых компетенций для нужд взыскующего истин разума или же четко форматировать его предпочтения исходя из нормативного принципа культуры либо парадигмы универсального образования. Здесь, с одной стороны, весьма убедительна риторика апологетов единой культуры, или стиля образования, настаивающих на ущербности и малоэффективности разрозненных знаний, обретаемых по наитию, без системы, что может стать причиной односторонности мировоззрения и отсутствия философского, универсального взгляда на природу вещей. Точка зрения, до сих пор ревностно предохраняющая систему образования от излишнего увлечения специализированными знаниями, проводя знак равенства между фрагментированным и узкоспециализированным обучением. Однако, с другой стороны, нельзя не принять во внимание и нарекания в сторону подобной культурной матрицы образования, сводящиеся к основному вопросу: кто и на каких принципах должен устанавливать данную общность культуры? Из которого проистекают и следующие: почему одни области знания становятся предпочтительным элементом данной стратегии воспитания в ущерб иным? Нет ли здесь момента личной, политической или идеологической конъюнктуры? Должна ли идентичность современного человека выстраиваться на единственном жестком основании или оставаться «плавающей»?

Существование данного спора преимущественно опирается на исходную матрицу образования как овладения ограниченным набором компетенций за ограниченный срок обучения. В этом отношении искомая модель образования вынуждена данную установку преодолевать. При осознании множественности способов выстраивания собственной идентичности, ценностного плюрализма любая попытка закрепить определенную систему образования навыков и компетенций неизбежно сталкивается с собственным релятивизмом восприятия. Помимо того что постоянно трансформируются и сами компетенции и навыки, отсутствует та ценностная шкала, которая бы позволяла однозначно закрепить некий их устойчивый набор. Вследствие этого вместо воспитания и образования разума мы на актуальном этапе скорее сталкиваемся с системой натаскивания на определенный случайный объем компетенций, что дезориентирует нынешних выпускников университетов и оставляет их, как правило, с растерянностью в выборе дальнейшего пути.

Исходя из декларированной невозможности опереться сегодня на ограниченный объем знаний в целях воспитания разума, стоит задуматься над тем, какова может быть значимая альтернатива. В этом смысле оказывается весьма продуктивным суждение Р. Барнетта, что высшее образование существует вовсе не для освоения частных навыков, но «для обучения умению обращаться с многочисленными формами познания, бытия и деятельности» (23). Умение обращаться несводимо к дидактическому общению наставника и слушателя, где истина постепенно перетекает из одного сознания в другое путем многократного повторения. То, что должно инициировать университетское образование, по мысли Р. Барнетта, — это творческое «брожение в умах» студентов: создание атмосферы поиска решений сверхсложных проблем современности и отказ от однозначных алгоритмов решения задач. В какой-то степени это напоминает различие, проводимое Р. Рорти, между систематическим и наставническим (educational) стилем философствования: если в первом случае мыслитель-систематик вещает набор готовых истин своим ученикам, требуя их комплексного восприятия и продолжения, то во втором — мыслитель-наставник постоянно находится в совместном творческом поиске истины вместе со своими учениками-коллегами (24).

Обучение культуре и свободе мышления — это комплексная педагогическая и этическая задача, стоящая перед университетом: она предполагает отказ от монологической системы образования как навязывания стандартного набора компетенций, но предполагает, словами Б. Ридингса, «зависимость от другого» в образовании, что делает само преподавание местом взаимных обязательств и ареной этических практик. Свобода разума как основание свободы личности не может полагаться в рамках несвободного образовательного процесса. В этом отношении выстраивание моделей образования должно быть индивидуально в каждом конкретном случае. Акцент на проблемный характер исследований должен также переноситься и на проблемный характер образования: умение овладевать навыками и компетенциями, которые оказываются эвристичными для разработки той или иной проблемы в соответствии с индивидуальными познавательными предпочтениями. Иными словами, предпочтение отдается не специализированному обучению, но выходу в полидисциплинарную, интеркультурную плоскость, умению обращаться с различными типами дискурсов и практик.

Данное изменение общей концепции образования вынужденно влечет за собой необходимость изменения его актуального формата. Собственно, об этом уже частично шла речь, когда выдвигалось требование отказаться от монологизма системы обучения в пользу разнообразных диалогических практик. Данная тенденция уже начинает успешно реализовываться через внедрение интерактивных образовательных методик, активизацию самостоятельных и практических форм организации работы студентов, что во многом тормозится лишь следованием устаревшей концепции образования.

Если попытаться дать возможное резюме многочисленным формам и методикам активизации образовательных процессов (что немаловажно, уже существующим), направленным на формирование творческих мыслительных способностей обучающихся, то их своеобразной квинтэссенцией может полагаться игровая модель образования. Прежде всего исходя из того обстоятельства, что игра как таковая предполагает установку на совместное достижение результатов, относительное равноправие позиций как игровую свободу и нелинейный характер

постановки и решения задач. В этом отношении формирование критичного, рефлексивного, творческого и свободного субъекта как активизация процессов самоформирования через игровой и проблемный характер обучения и представляет собой одну из основных задач правящей стратегии университета на современном этапе, и есть мерило его эффективности в данной сфере. Когда суть образования не сводится к получению соответствующего сертификата, некоторого набора сведений или правил жизни, тогда роль и значение университета в обществе становятся неизмеримо высоки. При этом желаемый образ будущего не оказывается более столь прочно задан предрассудками и схемами прошлого.

Только в том случае, когда в общественном осознании произойдет смена векторов в отношении образования — с подготовки специалистов для экономики производства на воспитание свободных, творчески мыслящих граждан, — станет возможен действительный переход к экономике знаний. И в этом смысле как никогда актуальными станут несколько переиначенные слова К. Ясперса, что *для будущего нашего народа воспитание и преподавание важны не менее армии*.

Некоторые аспекты реализации: рамка этоса, конкуренция и партнерство (агонистическая кооперация)

При всей допустимой «банальности» ряда высказанных ранее положений, не первое десятилетие оформляющих рассуждения о неизбежной реформе высшей школы, следует отметить, что в комплексном виде ситуация, очевидно, не меняется от того, что отдельные компоненты возможной реформы внедряются в том или ином локальном контексте. Университет будущего — это во многом проективное знание, требующее также внимательного отношения к своим деталям, а не только присутствия некоего общего плана. Это гарантирует дополнительный набор прочности перед неизбежностью деградации данной системы в последующие фазы реализации. Хотя, безусловно, снять все возможные аспекты, очевидно, не удастся, но необходимо оговорить некоторые наиболее существенные из них.

Когда университету будущего в качестве рефлексивного и ответственного шага вменяется выстраивание стратегии правящего субъекта, то важно очертить некоторые рамки ее осуществления. В какой-то мере эти рамки уже проблематизированы в том, что дискурсивно обозначается «этикой научного познания». С некоторых пор ученые разных стран обнаружили свою принципиальную ответственность за результаты собственной исследовательской деятельности, что породило «Пагоушское движение» и многочисленные манифесты против использования научных открытий в антигуманных целях. При этом обращает на себя внимание, что признание социальной ответственности ученого за результаты собственной деятельности вовсе не сводится к позиции обличения моральной незрелости общества, использующего благие побуждения во зло, но предполагает ревизию идеологии «внеморальности» научного поиска.

Научное исследование может оставаться чистым эгоизмом и удовлетворением собственного любопытства за общественный счет вплоть до того, пока это искание истины не наткнется на складки и грани, связующие его с реальностью в контексте практического действия и, следовательно, моральной оценки. Тогда в качестве налагаемого на себя обязательства ученые вынуждены выстраивать собственный этос исследования: моральный запрет на эксперименты с человеком, в особенности без его согласия, просчитывание социальных эффектов от предлагаемых научных инноваций, табуирование участия в антигуманных исследованиях или тех, что обладают высокой вероятностью катастрофических последствий — разработке биологического оружия, экспериментах по клонированию и пр. С одной стороны, озабоченность ученых выстраиванием собственного этоса во многом опосредована давлением извне — со стороны политики и медиа, зачастую демонизирующих социальную опасность «чистой науки», но с другой стороны, это детерминировано фактором ощущения гражданской ответственности ученого как человека, озабоченного судьбой своих близких и в целом судьбами мира. Осознавая реальное воздействие научной практики на современные жизненные процессы, невозможно более укрываться за фразами о «безответственности» ученого за результаты своих открытий — в таком случае мыслитель становится ничем не лучше ребенка,

мастерящего из любопытства взрывчатку и не задумывающегося о возможном вреде для окружающих. *Причем гуманитарного знания это касается не в меньшей степени, чем естественного*: достаточно вспомнить, что все масштабные войны и потрясения, унесшие сотни миллионов жизней в прошлом столетии, последствия вовсе не термоядерных войн, а небрежного использования гуманитарных технологий.

Входя в сферу исследования и образования в рамках стратегии правящего субъекта, университет будущего обязан понимать уже сегодня необходимость учета последствий подобного шага и принятия на себя ответственности и соответствующих обязательств. Превращаясь в центр исследования и разработки решения проблем, он вынужден соизмерять полученные результаты и настаивать не на скорейшем их внедрении в соответствующие практики, но регулировать их приемлемость и перспективы, исходя из собственного рефлексивно установленного «исследовательского этоса». Несколько утрируя, можно сказать, что, к примеру, проблему межнационального конфликта в некоторой точке можно решить комплексной палитрой мер — от «ковровой зачистки» территории напалмом до сложных гуманитарных программ налаживания диалога и понимания культур. При этом выбор способов изучения и технологий решения проблем предполагает изначальный расчет социальных последствий от принятия подобных мер — это предохраняет от того, чтобы выпускать джинна из бутылки без тщательной инструкции по возможному применению и побочным эффектам использования.

Что касается сферы образования, то здесь мы также вынужденно наталкиваемся на выстраивание определенных этических практик и формирование этоса. Использование любых обучающих технологий должно также регулироваться моральным порицанием развитых техник программирования и манипулирования сознанием, создания центров идеологических доминант, скрытой или открытой нетолерантности к отдельным формам мышления или жизни, подавляющей формирование неудобных идентичностей. *Конституирование пространства свободы как среды воспитания разума и творчества необходимо сопряжено с выстраиванием соответствующего этоса* в рамках дискурса аргументации и обсуждения.

Наконец, существует и третье измерение этического пространства деятельности будущего университета: включаясь в социальные процессы, реализуя собственную стратегию и подготавливая ожидаемые результаты социальной инженерии, университет в лице своего сообщества должен исходно устанавливать рамки этоса социального программирования. Не просто изумляться тому, что принципы рациональной организации и планирования жизни вырождаются в полицейское государство, а создание проекта просвещенного и элитарного индивида обернулось Освенцимом, но постоянно закладывать необходимую рефлексивную составляющую собственных действий с возможностью их корректировки. Не факт, что установление состояния рефлексивного, свободного и творческого сообщества на базе социума превратит нашу жизнь в утопическое существование, поскольку мыслящим субъектам всегда сложнее добиться единообразия стиля жизни и принятия решений, нежели в рабском обществе. И, вероятно, почва для конфликтов и изменения социальных систем останется — несмотря на то, что для университета подобная среда может оказаться наиболее подходящей. Здесь важно установить возможные этические границы социального эксперимента — чтобы очередные благие пожелания светлого будущего не превратились увитой розами дорогой в ад.

Таким образом, *в деятельности университета будущего рамка этоса должна оставаться не случайным обстоятельством реализации его целей и задач, но быть их необходимым условием и ограничителем* — наравне с рамками рефлексии и публичности. Лишь в таком случае университет сможет претендовать на нечто большее, чем простое участие в общественно-исторических процессах, где основания и последствия собственных поступков остаются загадкой для самого деятеля.

Еще одним важным обстоятельством, которое невозможно не принимать в расчет, увязывая аспекты реализации проекта университета с образами желаемого будущего, это фактор его неизолированности в социальном поле. То, что университет будущего берет на себя ответственность за исследование и решение ряда общих проблем, занимается воспитанием свободного, рефлексивного сообщества и проектирует перспективное состояние социальных систем, вовсе не отменяет того факта, что решением

подобных задач в той или иной степени заняты также и иные социальные агенты, претендующие на позицию правящего субъекта. Стремление реализовать собственный этос вовсе не отрицает для университета необходимости сопрягать свои усилия с существованием иных стратегий и планов деятельности.

Например, реализуя свою исследовательскую стратегию в направлении разработки концептуальных и технологических схем для решения актуальных и потенциальных проблем, университет становится центром научной инновации. Как таковой он аккумулирует исследовательский и реализаторский потенциал не только собственных членов, но и тех социальных инноваторов, которые образуют внешний по отношению к университету социальный план и готовы к сотрудничеству с ним для постановки и решения общей проблемы. Здесь, безусловно, нельзя исключать конкуренции стратегических целей и задач, различного понимания условий и рамок реализации проектов у заинтересованных сторон, но в изложенной ситуации университету важно учитывать это при совместной разработке решений и продумывании схем реализации. Пространство социальной инновации не только предполагает необходимость предлагать некоторый технологический продукт, но и обязывает разрабатывать программу его внедрения и позиционирования.

Точно так же необходимость учета факторов чужой деятельности и связанных с ней стратегий можно обнаружить и в перспективе реализации правящей установки на социальную инновацию, к которой должен прийти университет будущего. Если предположить, что его стратегическая цель — формирования рефлексивного, свободного и творческого сообщества на базе идеологии воспитания разума — становится также частичным моментом осмысления и реализации иных социальных агентов, то для университета важно не просто включиться в борьбу с любыми альтернативными способами проектирования будущего, но принять их существование и попытаться выстраивать некую общую стратегию развития, постоянно удерживая рамку рефлексивности и публичности. Здесь, как обычно, бóльшую сложность представляют не те правящие субъекты, которые жестко и безальтернативно настаивают на приоритете своей собственной стратегии социального инжиниринга, но те, кто заявляет о своем

частичном или полноценном партнерстве в сфере осмысления и/или реализации социальных инноваций. Для университета важно встраиваться в подобные партнерские отношения, тем самым уменьшая вероятность неопределенных факторов реализации программ социального развития, совместными усилиями через публичную сферу выстраивая образ желаемого будущего при обязательном условии сохранения рамок этоса, рефлексивности и публичности. Утрата одной или нескольких из перечисленных позиций хотя и не препятствует достижению ряда социальных эффектов, но существенным образом влияет на осознанность выбора и неслучайность результатов.

Таким образом, необходимым аспектом *реализации* стратегии радикальной автономии университета становится сотрудничество с иными правящими субъектами социального поля как в рамках конкуренции способов обоснования инноваций в публичном рефлексивном пространстве, так и партнерства в ряде моментов их проектирования и осуществления, что может стать залогом успешности внедрения данных стратегий. В общем и целом подобная амбивалентность позиционирования университета в социальном поле может быть обозначена через понятие агонистической кооперации — совмещения духа соревновательности, агона и партнерства. При этом пресловутая агональность как принцип «агонистического плюрализма», прокламируемый той же Ш. Муфф, должна знаменовать такую конструкцию отношений, «когда «они» перестают считаться врагами, которых необходимо уничтожить, и становятся «соперниками», то есть теми, с чьими идеями мы боремся, но в чьем праве отстаивать их не сомневаемся» (25). То, что данный принцип устанавливается прежде всего применительно к сфере политического, является указанием на вхождение университета в эту область, политического в самом широком смысле этого слова.

Вместо постскриптума

Представленные рассуждения об идее и миссии университета в будущей Беларуси, безусловно, являются обобщенным концептуальным описанием и не затрагивают многочисленные аспекты непосредственной реализации: ни в вопросах финансирования

деятельности такого университета, ни в вопросах первоначального отбора членов данного корпоративного субъекта, и т.д. Последние обстоятельства хотя и крайне важны, но определяются в конечном итоге в непосредственных программах деятельности.

Тем не менее необходимо осознать, что без полноценной дискуссии и осмысления того, каким должен быть университет будущего, какие нормы и отношения должны определять его способы организации и функционирования, — говорить об альтернативе актуальной стагнирующей системе университетского института не приходится. Можно пытаться основывать новые, частично независимые от государственной научной и образовательной политики учреждения, формально именуемые университетами, но при этом продолжать плодить суррогаты, неполноценные ответы на те вызовы и проблемы, что уже сегодня стоят перед этой страной и всем прочим миром.

Обосновать перспективную модель университета будущего в Беларуси уже сегодня — означает на практике предъявить значимые заявки на региональное и глобальное лидерство в системе исследования, высшего образования и социальной политики. То, что является одним из важнейших исторических вызовов для Беларуси сегодня.

ОТ СРЕДНЕВЕКОВОГО УНИВЕРСИТЕТА К БУДУЩЕМУ: АНАТОМИЯ ТРАНСФОРМАЦИЙ

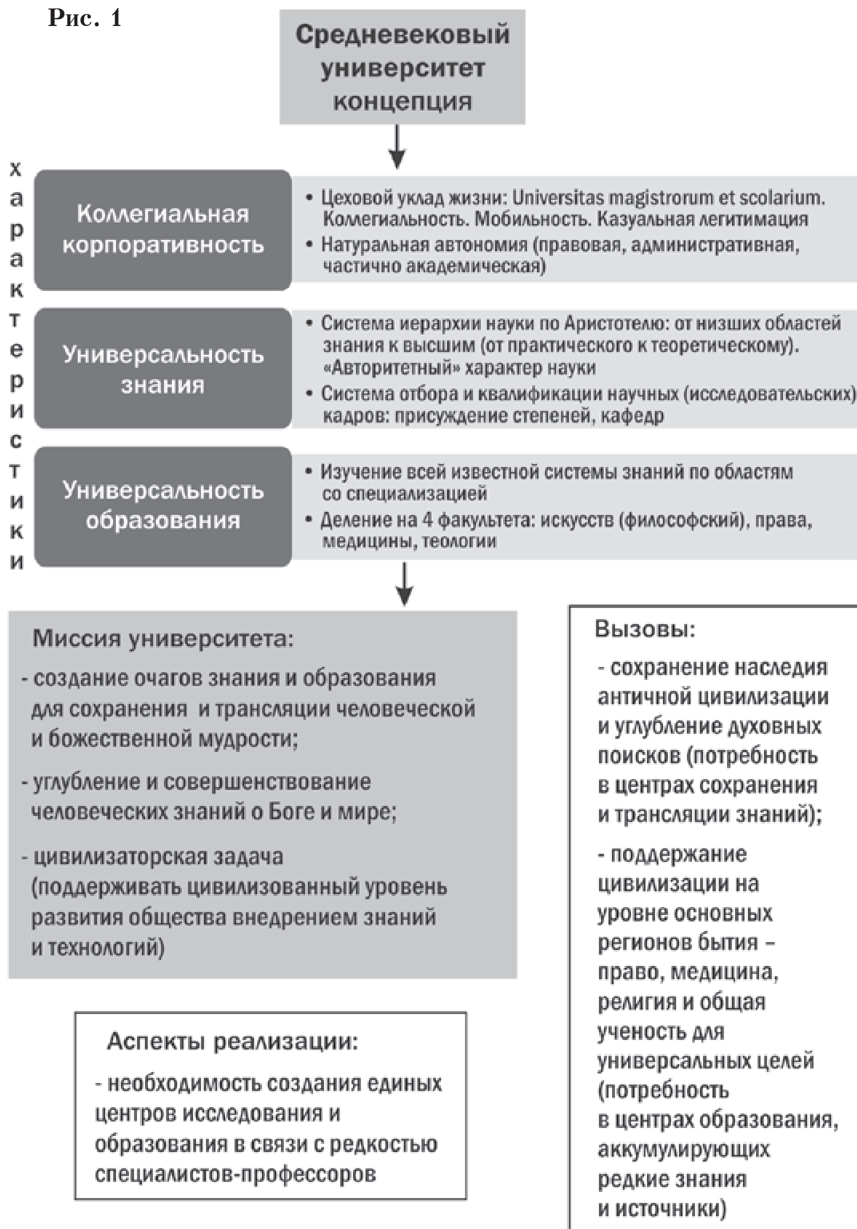
Павел БАРКОВСКИЙ

Учитывая сложность и многоаспектность проблем, затронутых в статье «Об идее и миссии университета в будущей Беларуси», важно, как представляется, не просто остановиться на фиксации их актуального состояния, но и рассмотреть их в динамике — через процессы трансформации классического университета в университет будущего — с помощью наглядных схем. Безусловно, несколько упрощая и игнорируя ряд дополнительных обстоятельств, данные схемы помогают визуализировать представление о том, как, собственно, становятся возможны заявленные процессы трансформации применительно к концепции университета. Это важнейший этап первичной рефлексии над проблемой перед возможным началом процесса реализации.

Пояснительная преамбула

При построении и сравнении схем мне показалось продуктивным рассмотреть проблему возникновения и утверждения исторических концепций университета, исходя из взаимосвязи основных факторов, затронутых в упомянутом цикле статей. Во-

Рис. 1


Средневековый университет концепция
х а р а к т е р и с т и к и
Коллегиальная корпоративность
• Цеховой уклад жизни: Universitas magistrorum et scolarium. Коллегиальность. Мобильность. Казуальная легитимация
• Натуральная автономия (правовая, административная, частично академическая)
Универсальность знания
• Система иерархии науки по Аристотелю: от низших областей знания к высшим (от практического к теоретическому). «Авторитетный» характер науки
• Система отбора и квалификации научных (исследовательских) кадров: присуждение степеней, кафедр
Универсальность образования
• Изучение всей известной системы знаний по областям со специализацией
• Деление на 4 факультета: искусств (философский), права, медицины, теологии
Миссия университета:
- создание очагов знания и образования для сохранения и трансляции человеческой и божественной мудрости;
- углубление и совершенствование человеческих знаний о Боге и мире;
- цивилизаторская задача (поддерживать цивилизованный уровень развития общества внедрением знаний и технологий)
Вызовы:
- сохранение наследия античной цивилизации и углубление духовных поисков (потребность в центрах сохранения и трансляции знаний);
- поддержание цивилизации на уровне основных регионов бытия – право, медицина, религия и общая ученость для универсальных целей (потребность в центрах образования, аккумулирующих редкие знания и источники)
Аспекты реализации:
- необходимость создания единых центров исследования и образования в связи с редкостью специалистов-профессоров

первых, того фактора, что автопрограммирование университета происходит во многом как ответ на ряд вызовов и проблем, стоящих перед обществом, которые осмысливаются и программно излагаются интеллектуалами эпохи. Во-вторых, имеющиеся ресурсы и принятые способы организации действий обусловливают принятие во внимание такого фактора как аспекты реализации концепции университета, которые необходимым образом включаются в саму концепцию, задавая ее формат. Сама концептуальная часть как содержательное наполнение идеи университета связана с вышеупомянутыми факторами и, в-третьих, с фактором идеального целеполагания, выраженного в миссии университета. В контексте сравнения предварительно обнаруживается следующая ключевая закономерность: при неизбежных исторических модификациях концепции университета ее общая структура (насчитывающая три базовых элемента — план корпоративности, исследования/науки, образования) остается постоянной, что может свидетельствовать о преемственности происходящих изменений. Трансформация концепции университета сопровождается решением основных вызовов и проблем предыдущего состояния и переходом к решению проблем нового уровня. Основные элементы возможного автопрограммирования концепции университета, приведенные в схеме №3, подробно затрагивались в упомянутой статье. Дальнейший текст составляют примечания и комментарии к приведенным схемам.

Примечание к рисунку 1 «Средневековый университет»

Первая схема описывает факторы, которые легли в основу средневековой концепции университета — первой из исторически возникших и распространившихся в Европе. Основные вызовы эпохи, стоявшие перед обществом и повлекшие за собой концептуализацию и реализацию идеи университета, можно объединить такой характеристикой как цивилизационный выбор. Античная цивилизация находилась в руинах. Актуальное состояние Европы скорее диагностировалось как полуварварское: небольшое число образованных людей, рассеянных в пространстве, редкие следы материальной и письменной культуры предыдущей цивилизации (многие книги сожжены, памятники разрушены), низкий уровень

обеспеченности благами письменной и технической цивилизации и т.д. Возникает потребность в сохранении остатков цивилизационного наследия, их разработке и приумножении. Основной реализационный аспект связан с редкостью человеческих и материальных ресурсов: мало ученых людей, библиотек и пр. Отсюда логически вытекала необходимость создания региональных центров культуры и учености, аккумулирующих столь ценные и редкие человеческие и материальные ресурсы.

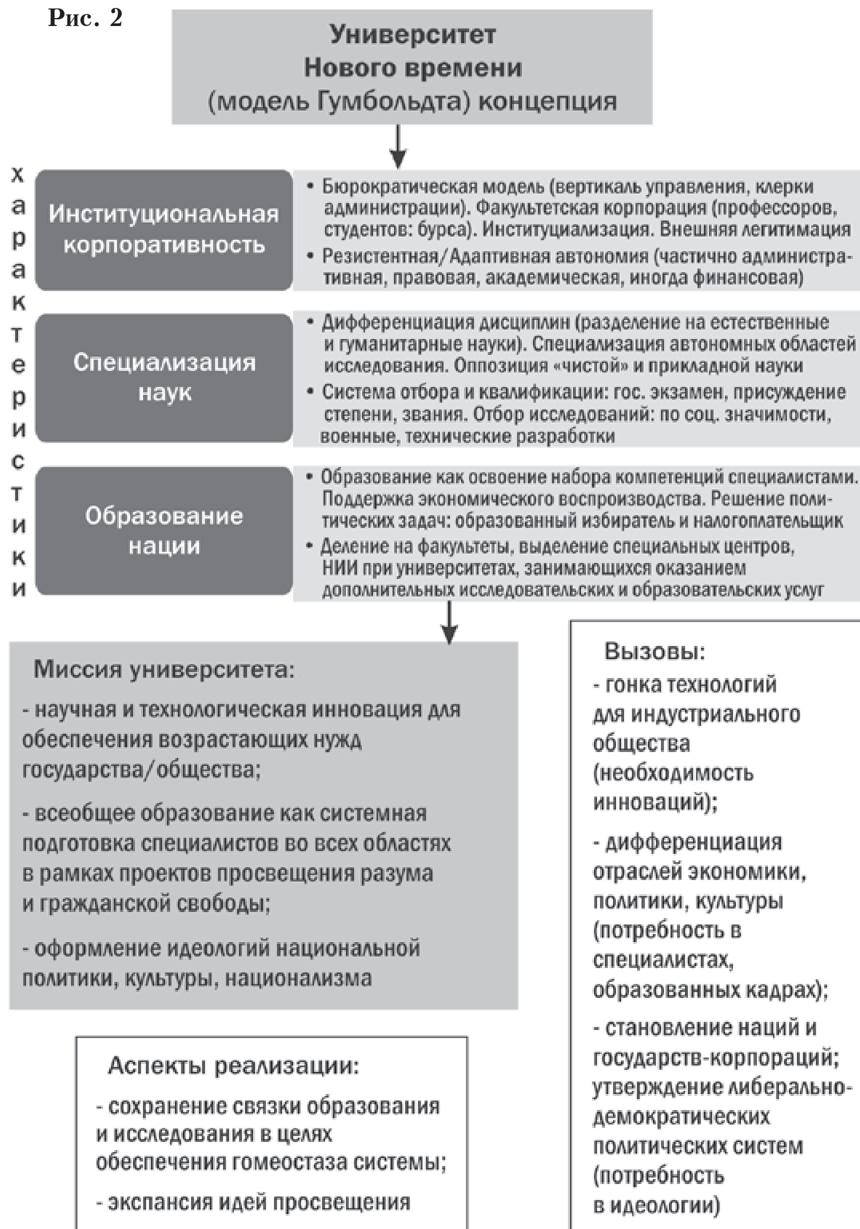
Концептуальная часть программы средневекового университета выстраивалась преимущественно на трех стержневых элементах: 1) естественной для своего времени корпоративной структуре данного новообразования, 2) универсальном характере образования и 3) универсальности исследования. Корпоративность выступала неотъемлемым атрибутом средневекового общества с его основными корпорациями — цехами ремесленников, гильдиями купцов, рыцарскими и монастырскими орденами. В этом отношении она являлась естественной и утверждалась на принципе коллегиальности: совместного проживания, обучения и исследовательской деятельности магистров (профессоров) и учеников — средневековый колледж обеспечивал соединение всех этих практик в одном пространстве и усиливал степень корпоративных связей на всех уровнях. Благодаря скромности ресурсов, необходимых для существования университета, данная корпорация оставалась достаточно мобильной и могла менять место своей локализации в зависимости от ряда факторов: опустошительных войн, эпидемий чумы, разорительного налогообложения, правового притеснения и т.д. Это в определенной степени гарантировало возможную гибкость внешней политики университета в отношении с иными социальными группами. При этом сама корпорация строилась на основании случайных (казуальных) факторов: перипетий личной биографии профессоров и студентов, влиятельной протекции, авторитета школы, которую представлял исследователь, и др. Механизмы внутренней легитимации отстраивались постепенно в связи с утверждением механизмов присуждения магистерских и докторских степеней и могли выборочно признаваться членами иных университетских корпораций. Организационный момент выстраивания корпоративности средневекового университета предполагал выход на позиции автономии в большинстве областей, помимо фи-

нансовой и частично исследовательской, что было опосредовано социальными и идеологическими факторами.

Концепция исследования строилась на классическом образце античной науки: иерархии знаний и подчинении практических областей науки теоретическим, среди которых наивысшим типом знания со времен Аристотеля полагалось богословие. Исследование опиралось на анализ и подробное изучение древней мудрости, изложенной в трудах античных мыслителей и христианских наставников — отцов Церкви, что делало неизбежным постоянную отсылку к авторитету данных источников для обоснования современных знаний. Это предполагало интенсивный дедуктивно-спекулятивный способ организации исследований на базе узко очерченного круга текстов, что на практике приводило к возрастающей систематизации и детализации изысканий, с одной стороны, и их постепенному схоластическому вырождению — с другой. При этом отбор идеологически приемлемых образцов исследования, утверждение школ и авторитетных ученых осуществлялись через частично формализованные и специально организованные процедуры защиты квалификационных работ с последующим присуждением степеней и путем предоставления кафедр профессорам как гарантии стабильности их существования и возможности влияния на университетскую жизнь.

Образовательная концепция исходила из принципа существования универсума знания, доступного для своего освоения в общих чертах для любого, кто имел желание и возможность получать образование в университете. Необходимость придания данному общему знанию более практического характера для оказания цивилизационного воздействия на ключевые сферы общественной жизни предопределила выделение специальных областей знаний, чье более подробное освоение гарантировало выпускнику университета позицию эксперта и компетенцию для регламентации одной из сфер жизни. Деление на четыре факультета давало возможность выпускать три типа специалистов более высокого уровня — медиков, правоведов и теологов, которым присуждалась степень доктора наук, — и низший тип универсального специалиста, получившего общее образование и степень магистра, а также возможность выполнять разнообразные функции при дворе, магистрате и т.д.

Рис. 2


Университет
Нового времени
(модель Гумбольдта) концепция
характеристики
Институциональная корпоративность
• Бюрократическая модель (вертикаль управления, клерки администрации). Факультетская корпорация (профессоров, студентов: бурса). Институциализация. Внешняя легитимация
• Резистентная/Адаптивная автономия (частично административная, правовая, академическая, иногда финансовая)
Специализация наук
• Дифференциация дисциплин (разделение на естественные и гуманитарные науки). Специализация автономных областей исследования. Оппозиция «чистой» и прикладной науки
• Система отбора и квалификации: гос. экзамен, присуждение степени, звания. Отбор исследований: по соц. значимости, военные, технические разработки
Образование нации
• Образование как освоение набора компетенций специалистами. Поддержка экономического воспроизводства. Решение политических задач: образованный избиратель и налогоплательщик
• Деление на факультеты, выделение специальных центров, НИИ при университетах, занимающихся оказанием дополнительных исследовательских и образовательских услуг
Миссия университета:
- научная и технологическая инновация для обеспечения возрастающих нужд государства/общества;
- всеобщее образование как системная подготовка специалистов во всех областях в рамках проектов просвещения разума и гражданской свободы;
- оформление идеологий национальной политики, культуры, национализма
Аспекты реализации:
- сохранение связки образования и исследования в целях обеспечения гомеостаза системы;
- экспансия идей просвещения
Вызовы:
- гонка технологий для индустриального общества (необходимость инноваций);
- дифференциация отраслей экономики, политики, культуры (потребность в специалистах, образованных кадрах);
- становление наций и государств-корпораций; утверждение либерально-демократических политических систем (потребность в идеологии)

Взаимосвязанный с концептуальной частью план идеальных задач, выраженный понятием миссии университета, задавал общий ориентир университетской корпорации на выполнение своих цивилизаторских задач, освоение и совершенствование накопленных предыдущими поколениями знаний.

Примечание к рисунку 2 «Университет Нового времени (модель Гумбольдта)»

Начиная с эпохи Возрождения и раннего Просвещения, когда европейская цивилизация в основном стала на индустриальный путь развития, основные вызовы современности кардинально изменились, что во многом предопределило трансформацию представлений об идее и миссии университета, прежде всего в самих университетских кругах. Отраженная в схеме модель университета Нового времени представляет собой скорее обобщенный прототип, на основании которого во многом продолжает функционировать большинство мировых университетов; при этом, будучи схемой, она игнорирует ряд особенностей, характерных для преломления данной модели в государствах Западной и Восточной Европы, Северной и Латинской Америки, Юго-Восточной Азии. Данная модель связывается с именем одного из ее идейных вдохновителей — Александра фон Гумбольдта, в трудах которого естественная связка образования и исследования как фундамент модерного университета была окончательно идеологически закреплена. При этом над разработкой и уточнением данной модели работал целый ряд теоретиков и практиков-реформаторов в разных странах.

Основные вызовы предыдущего этапа становления университета к обозначенному времени были успешно преодолены: средневековым университетам удалось не только сохранить и приумножить духовное наследие античной и раннехристианской цивилизации, но и повысить общий цивилизованный уровень общественной жизни, значительно увеличить процент образованных людей для того, чтобы они могли оказывать существенное влияние на происходящие процессы. При этом перед обществом сформировались новые вызовы и проблемы, связанные с технологическим ростом и географической экспансией европейской

цивилизации. Устанавливается четкая зависимость на уровне общественного сознания между цивилизационным прогрессом и уровнем научных исследований и инноваций, что обусловило повышенное внимание к исследовательской деятельности университетов. Дифференциация сфер практической жизни во многом обусловила потребность в большом количестве узких специалистов в различных областях — экономической, политической, военно-технической и т.д. Кроме потребностей непосредственных социальных практик также начинает себя обнаруживать новая форма консолидации общества — на основе не религиозных, а светских ценностей, требующих обеспечения рациональным по форме идеологическим обоснованием.

Притом что проблема редкости человеческих и материальных ресурсов для создания университетов к этому времени преодолена, необходимость сохранения единого исследовательского и образовательного центра в лице университета сохраняется. Это объяснимо тем, что предыдущий этап существования университета обнаруживает высокую степень устойчивости данного синтеза, обеспечивающего воспроизводство специалистов как для внешних, так и внутренних нужд, тем самым оберегая преемственность исследовательских и образовательных традиций. Второй важный аспект реализации университета Нового времени — это связь с идеями всеобщего просвещения как идеологии, делающей ставку на общий прогресс человеческой цивилизации, а также на обеспечение социально-политической конъюнктуры.

Изменения концептуальной части. Обусловлены характером общественных вызовов и их особенностями принятия и реализации участниками автопрограммирования концепции университета. Коллегиальная корпоративность средневекового университета с ее укорененностью в реалии минувшей эпохи начинает мыслиться как анахронизм, на смену которому должна прийти корпорация, имеющая четкую структуру членства и отношений. Бюрократия как принцип организации различных общественных систем становится применима и к университетской корпорации: складывается административно-чиновничий аппарат управления, профессорско-преподавательский корпус отделяется от студенческой бурсы на основании строго прописанных функциональных обязанностей с обязательной регла-

ментацией системы поведения и общения. Административное разделение на факультеты, кафедры, деканаты и отделы закрепляет строгую функциональность и иерархию организации. Университет, прочно встраиваемый в основание современного государства, получает гарантии стабильности своего существования и протекцию за счет его институализации как одного из элементов государственной системы с общественным закреплением его статуса и принадлежности. Это в большей степени закрепляет его зависимость от внешних социально-политических сил и обстоятельств. Легитимацией университетской корпорации начинают в большей степени заниматься внешние, министерские (государственные) структуры через процедуры государственных экзаменов, ратификацию присуждения степеней и званий, выделение определенного количества кафедр, штатных единиц и пр. В организационном аспекте это приводит к утрате части естественной университетской автономии и выстраиванию вариантов автономии резистентной и адаптивной, рассчитанных либо на апелляцию к традиции, либо на приспособление к изменяющимся общественным запросам.

В рамках концепции научного исследования взамен модели универсального знания приходит концепция научной специализации и дифференциации по областям. При этом избирается смешанный экстенсивный путь развития исследований с расширением предметных областей и интенсивным их изучением в рамках избранной специализации. Автономные области научного исследования позволяют более эффективно аккумулировать ресурсы и ставить проблемы, хотя и приводят к достаточно быстрому исчерпанию эвристического потенциала исследования. Запрос на скорейшую инновацию результатов научных открытий приводит к размежеванию областей фундаментально-теоретического и прикладного исследования, во многом сохраняя свойственное аристотелевской концепции науки идеологическое обоснование приоритета первого типа исследований и приземленности второго. Однако вопреки данной внутриуниверситетской идеологии отбор научно-исследовательских тем определяется преимущественно влиянием военных, технических, социально значимых заказов на соответствующие разработки. Роль фундаментального знания сводится к эвристике его

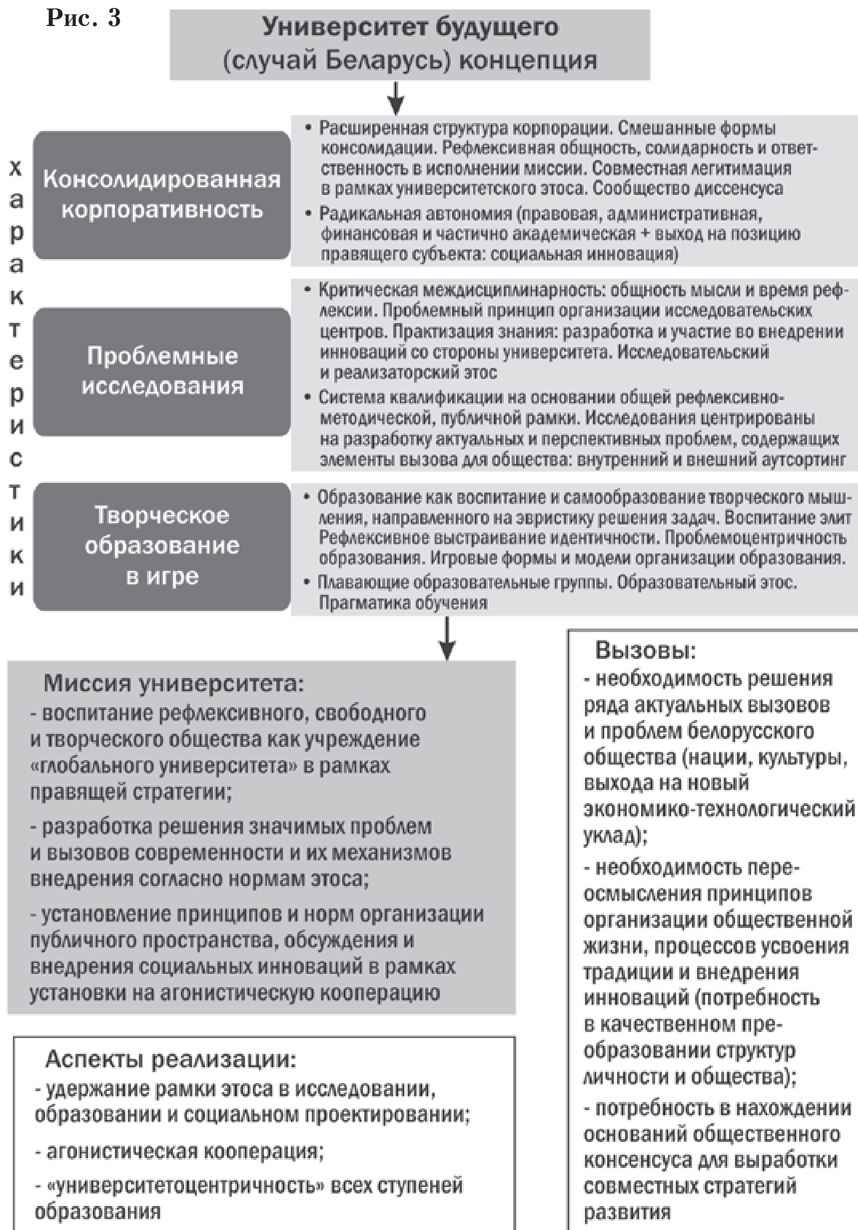
будущего переложения в практическое знание. Существующие системы отбора исследований и квалификации специалистов базируются на выделяемой финансовой поддержке и распределяются преимущественно административно.

Образовательная концепция изменяется в сторону усиления прагматического потенциала использования специалистов — выпускников университета — во всех областях экономики, политики, культуры. Широко применяется модернизированная версия средневековой системы универсального образования с углубленной специализацией и расширенным ассортиментом выпускаемых специалистов. Увеличение числа образованных специалистов связано с нуждами экономического воспроизводства общества, а также с необходимостью усиления участия средних классов в политической системе на базе полученных общих знаний. Формируются интеллигенция и интеллектуалы как особая общественная группа. При этом обостряется оппозиция между моделью образования как освоением универсальной культуры и как набором специальных компетенций. Деление на факультеты и иные структуры при университете закрепляет формальный характер специализированного образования.

Основные миссии университета как план идеальных целей и задач в основном сосредоточены вокруг решения проблем общественного развития в рамках ряда идеологических доминант. Как правило, они подчинены следованию политико-экономической конъюнктуре и определяются воздействием внешних социальных запросов.

Общая ремарка. Как можно заметить из сравнительного анализа схем средневекового и нововременного университета, при изменении общих факторов, определяющих содержательное наполнение концепции, структура последней в целом может быть описана как константная, что позволяет выдвинуть гипотезу о возможности сохранения данного формата структуры с учетом видоизменения ключевых факторов при автопрограммировании концепции университета будущего. Это позволит говорить о преемственности будущей модели университета своим историческим аналогам и о возможности выборочного сохранения и использования потенциала уже существующих университетских структур.

Рис. 3


Университет будущего
(случай Беларусь) концепция
характеристики
Консолидированная корпоративность
• Расширенная структура корпорации. Смешанные формы консолидации. Рефлексивная общность, солидарность и ответственность в исполнении миссии. Совместная легитимация в рамках университетского этоса. Сообщество диссенсуса
• Радикальная автономия (правовая, административная, финансовая и частично академическая + выход на позицию правящего субъекта: социальная инновация)
Проблемные исследования
• Критическая междисциплинарность: общность мысли и время рефлексии. Проблемный принцип организации исследовательских центров. Практизация знания: разработка и участие во внедрении инноваций со стороны университета. Исследовательский и реализаторский этос
• Система квалификации на основании общей рефлексивно-методической, публичной рамки. Исследования центрированы на разработку актуальных и перспективных проблем, содержащих элементы вызова для общества: внутренний и внешний аутсортинг
Творческое образование в игре
• Образование как воспитание и самообразование творческого мышления, направленного на эвристику решения задач. Воспитание элит Рефлексивное выстраивание идентичности. Проблемоцентричность образования. Игровые формы и модели организации образования.
• Плавающие образовательные группы. Образовательный этос. Прагматика обучения
Миссия университета:
- воспитание рефлексивного, свободного и творческого общества как учреждение «глобального университета» в рамках правящей стратегии;
- разработка решения значимых проблем и вызовов современности и их механизмов внедрения согласно нормам этоса;
- установление принципов и норм организации публичного пространства, обсуждения и внедрения социальных инноваций в рамках установки на агонистическую кооперацию
Аспекты реализации:
- удержание рамки этоса в исследовании, образовании и социальном проектировании;
- агонистическая кооперация;
- «университетоцентричность» всех ступеней образования
Вызовы:
- необходимость решения ряда актуальных вызовов и проблем белорусского общества (нации, культуры, выхода на новый экономико-технологический уклад);
- необходимость переосмысления принципов организации общественной жизни, процессов усвоения традиции и внедрения инноваций (потребность в качественном преобразовании структур личности и общества);
- потребность в нахождении оснований общественного консенсуса для выработки совместных стратегий развития

Примечание к рисунку 3 «Университет будущего (случай Беларусь)»

На современном этапе существования университета как центра исследования и образования обнаруживается ряд кризисных моментов его функционирования, что переводит публичные дискуссии о месте и роли современного университета из разряда досужих разговоров в злободневную проблему нашего времени. Для ситуации Беларуси переосмысление прежней концепции университета и новый этап автопрограммирования его идеи может предоставить значимый шанс на преодоление ряда существующих негативных тенденций и обеспечить заявку на региональное и глобальное лидерство в области социального развития и построения экономики знаний. Обсуждение и принятие новой концепции университета в обществе должно сформировать значимый социальный запрос на данную инновацию и постепенно привести к реализации новых социальных практик и стратегий.

Следует отметить, что большинство вызовов, стоявших перед университетом Нового времени, если и не было окончательно реализовано в предыдущий период, то к настоящему времени уже существенно трансформировалось. Как представляется, основной спектр вызовов современной эпохи касается не столько внедрения отдельных научно-технических инноваций в жизнь человека, сколько решения региональных и глобальных стратегических проблем, имеющих как цивилизационный, так и экзистенциально-личностный характер — связанных с выбором дальнейшего пути развития отдельных обществ и человечества в планетарном масштабе, обретения оснований для возможности совместного принятия решений на ненасильственной основе. Их решение должно не сопровождаться интуитивным способом осознания политическими субъектами исходя из тактики сиюминутных действий, но базироваться на выстраивании интенсивной системы общественной оценки и разработки. Это закладывает основания для перепрограммирования концепции университета в пользу решения данных универсальных вызовов и задач в ущерб установке на частную инновацию и воспроизводство сложившейся системы через наличную модель образования.

При этом необходимо учитывать такие актуальные аспекты возможной реализации идеи университета, преимущественно

описанные в цикле упомянутых статей, как оформление рамки этоса (установление этических границ деятельности университета) и учреждение принципов его взаимодействия с иными социальными силами на основании агонистической кооперации (сотрудничества и конкуренции в обосновании и реализации значимых социальных перспектив). Особо стоит оговорить такой аспект реализации как «университетоцентричность» образования, поскольку, обосновывая новую концепцию университета с изменением его места и роли в обществе, приходится учитывать зависимость эффективности и успешности реализации его стратегии от уровня предварительной подготовки новых поколений. Преобладающие в последнее время установки на инструментальный и формализованный характер основных ступеней образования приводят к существенному снижению эффективности последующего влияния университетских практик на индивидов и общество в целом. Это предопределяет повышенное внимание университета будущего к обеспечению гармоничного сочетания собственных образовательных практик с предшествующими, что подразумевает их развитие в направлении реализации основных элементов университетской миссии в отношении к обществу.

Концептуальная часть предполагает необходимость целого ряда изменений. Прежде всего они должны затрагивать трансформацию актуальной идеи корпоративности: формализованные структуры отношений и функциональный подход как ведущие мотивы организации университетской корпорации в рамках предыдущей модели выявляют деградацию смыслового наполнения ее деятельности. Необходимым основанием новой корпоративности должен стать принцип консолидации не на базе институционального или предметного деления, а на принятии общей рамки рефлексии по поводу миссии университета, установлении границ индивидуальной и коллективной ответственности, оснований солидарности мышления и действия. Обретение утраченных прочных коммуникативных связей и сплоченности, отличавших коллегиальную корпоративность средневекового университета, на новом этапе может подразумевать постоянную диффузию корпоративных связей через устойчивое вовлечение отдельных участников в исследовательские и образовательные группы на базе изучения и решения общих проблем (не стабильность мини-коллективов,

а достижение корпоративной общности). Подобные «плавающие» структуры связей для формирования консолидированной корпоративности должны опираться на чувство общности через принадлежность к этосу университетского сообщества, принятие основных элементов миссии, расширенную внутреннюю легитимацию. Последняя определяется выработкой рефлексивного этоса сообщества и постоянной к нему апелляцией, что в перспективе позволяет производить качественный отбор исследований и компетенций вне плоскости сугубо коммунальных отношений: это может предполагать расширение структуры университетской корпорации за счет включения сообщества критико-методической направленности, отвечающего за принципы формирования и удержание подобной рефлексивной рамки. При этом идея университета как сообщества диссенсуса предполагает организацию единообразной установки на совместное решение проблем с одновременным непринятием единообразия в способе осмысления проблем. Организационный аспект трансформации идеи корпоративности предполагает выход за узкие рамки традиционного понятия автономии и трансляцию идей университета локального на общество как университет глобальный, что представляет собой выход на позицию радикальной автономии, связанной с принятием правящей стратегии социального действия в рамках соответствующей миссии – формирования рефлексивного, творческого и свободного сообщества людей.

Изменения в структуре исследований подразумевают преимущественный отказ от дисциплинарной матрицы и переход к проблемному принципу организации исследования на междисциплинарной основе. Осмысление ряда актуальных и потенциальных проблем современности как комплексных по своей природе подразумевает выход за рамки сложившихся дисциплинарных областей и аккумуляцию различных подходов к их осмыслению и решению на основании выработанного исследовательского и реализаторского этоса: внутренних ограничений, связанных с учетом эпистемических и социальных последствий осуществления подобной деятельности. При этом важнейшими мотивами организации исследования в университете (то, что обосновывает его исследовательский потенциал для общества) могут стать идея удержания рамки общности в осмыслении проблем как ком-

плексных и взаимосвязанных, с одной стороны, и необходимость сохранения рефлексивного отношения («времени рефлексии») к основаниям и последствиям производимых социальных инноваций — с другой. Включаясь в решение и разработку ряда ключевых проблем, университетское сообщество должно осознавать собственный потенциал практического действия, направленного на рефлексивное продвижение социальных инноваций: отказ от оппозиции чистой и прикладной науки и понимания их как взаимодополняющих планов исследования. В организационном аспекте данная концепция предполагает отбор и квалификацию исследований на основании принципов внутренней легитимации — удержания публичной рефлексивно-критической рамки мышления, а также внешней причинности — осмысления актуальных проблем, диагностируемых в рамках структуры вызова самим обществом и университетом, и проблем потенциальных, прогнозируемых путем сопоставления актуальных вызовов и их последствий в рефлексивном плане. Это предполагает, что данный аутсортинг (отбор) проблем для исследования происходит как за счет предложения извне — от социальных инноваторов, стремящихся изменить существующие условия, так и за счет внутренних ресурсов распознания и превращения в проблему тех латентных вызовов, что стоят перед обществом, со стороны университета.

Наконец, в концепции университетского образования основным стержнем предполагаемых изменений должен стать отказ от принципа образования как обучения специализированному набору компетенций и переход к идее образования как воспитания творческой рефлексии, направленной на эвристику решения задач и проблем путем нахождения новых способов их исследования и реализации, а не интеллектуального бриколяжа — применения стандартных схем и практик мышления к нестандартным ситуациям. Данный проект воспитания разума должен опираться на активацию творческого мышления в контексте как актуальных образовательных практик, так и потенциального процесса последующего самообразования. Как и концепция исследования, образовательная стратегия также должна исходить из приоритета получения знаний для будущего их применения (при осмыслении и решении проблем), не претендуя на выстраивание законченной системы специализированных знаний по какой-либо теме. Разви-

тие подобных форм креативного мышления во многом связано с возможным переходом к игровым (преимущественно интерактивным) методикам и способам организации образовательной деятельности в рамках «плавающих» образовательных групп. Также проблема воспитания творческого мышления подразумевает выход на практики свободного и сознательного выстраивания собственной идентичности вопреки навязанным условиями социализации стандартам. Обоснование для общества образовательной миссии университета можно связать с воспитанием национальных элит — людей с творческим нестандартным мышлением, которые умеют рефлексивно и ответственно подходить к постановке и решению ряда социально-значимых проблем. Организационный аспект концепции образования отсылает к междисциплинарной открытости системы обучения, формированию подвижных групп по «проблемным интересам» в рамках установки на прагматизацию образования — его важности для становления собственной идентичности, значимости участия в осмыслении и разработке актуальных проблем и освоения принципов совместной работы над подобными проблемами. Также в данной связи первостепенное значение может иметь специфический образовательный этос: как ограничение степени педагогического вмешательства, с одной стороны, и выработка принципов диалогического, партнерского обучения — с другой.

Основные компоненты идеального плана — миссии университета — также коррелируют с содержательным наполнением его концептуальной части и инициированы преимущественно теми вызовами, что актуально стоят перед обществом. Это предполагает выход университета в (политическое в широком смысле) пространство социальной инженерии, социального проектирования и разработки инноваций на базе соответствующего этоса. Также это предполагает реорганизацию актуального публичного пространства в рамках установки на совместное конкурентное осмысление и решение проблем (агонистическую кооперацию).

Заключительная ремарка. Данная генетическая реконструкция трансформации идеи университета не претендует на законченное описание и, безусловно, может дополняться и осмысляться по-новому. Основное предназначение выделения данных схем — попытка представить необходимый этап автопрограммирования

концепции университета, происходящий сегодня, как неизбежный шаг в рамках преемственно изменяющейся традиции. Без осуществления данного шага — обсуждения и полагания новой концепции университета — мы обречены на повторение существующих кризисных моментов и не способны выйти на инновацию ни в региональном, ни в глобальном контексте. Возможное преодоление кризиса идеи университета в Беларуси сегодня может стать существенным элементом прорыва завтра. И, вероятно, не только для Беларуси.

Ссылки на использованную литературу

1. Ясперс, К. Идея университета // К. Ясперс; пер. с нем. О.Н. Шпарага. Топос. Философско-культурологический журнал. 2000. №3. http://topos.ehu.lt/zine/2000/3/jaspers.html

2. Ясперс, К. Там же.

3. Коллинз, Р. Великая образовательная держава // Русский журнал. http://www.russ.ru/pole/Velikaya-obrazovatel-naya-derzhava

4. Ясперс, К. Там же.

5. Семенов, Н.С. Ценности университетского образования // Образование в современной культуре. Альманах №1. Минск: Пропилеи, 2001. http://charko.narod.ru/tekst/alm1/sem2.htm

6. Деррида, Ж. Университет глазами его питомцев // Отечественные записки. 2003. №6. http://magazines.russ.ru/oz/2003/6/2004_1_15.html

7. Барнетт, Р. Осмысление университета // Образование в современной культуре. Альманах №1. Минск: Пропилеи, 2001. http://charko.narod.ru/tekst/alm1/barnet.htm

8. Ридингс, Б. Университет в руинах // Б. Ридингс; пер. с англ. А.М. Корбута; под общ. ред. М.А. Гусаковского. Минск: БГУ, 2009.

9. Хаймпель, Г. Вина и задача университета // Отечественные записки. 2003. №6. http://magazines.russ.ru/oz/2003/6/2004_1_14.html

10. Ортега-и-Гассет, Х. Миссия университета // Х. Ортега-и-Гассет; пер. с исп. М.Н. Голубевой; ред. перевода А.М. Корбут; под общ. ред. М.А. Гусаковского. Минск: БГУ, 2005.

11. Хайдеггер, М. Самоутверждение немецкого университета // М. Хайдеггер / Пер. В. Бибихина. Работы и размышления разных лет. – М.: Гнозис, 1993. http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/Heidegg/Sam_NemUniv.php

12. Гераклит. Избранные фрагменты // Фрагменты ранних греческих философов. Часть I. От эпических теокосмогоний до возникновения атомистики. Подг. А.В. Лебедев. М.: Наука, 1989. http://geraklit.moy.su/publ/5-1-0-10

13. Ортега-и-Гассет, Х. Там же.

14. Фаулз, Дж. Р. Аристос. М.: АСТ: АСТ Москва, 2008.

15. Ясперс, К. Идея университета // К. Ясперс; пер. с нем. О.Н. Шпарага. Топос. 2000, №3. http://topos.ehu.lt/zine/2000/3/jaspers.html

16. Ясперс, К. Там же.

17. Барнетт, Р. Осмысление университета // Образование в современной культуре. Альманах №1. Минск: Пропилеи, 2001. http://charko.narod.ru/tekst/alm1/barnet.htm

18. Шпарага, О. Политическая топография Беларуси: солидарность, сообщества, университет // Топос. 2005. №1. http://topos.ehu.lt/zine/2005/1/shparaga.pdf

19. Барнетт, Р. Там же.

20. Ридингс, Б. Университет в руинах // Б. Ридингс; пер. с англ. А.М. Корбута; под общ. ред. М.А. Гусаковского. Минск: БГУ, 2009.

21. Ясперс, К. Идея университета // К. Ясперс; пер. с нем. О.Н. Шпарага. Топос. 2000, №3. http://topos.ehu.lt/zine/2000/3/jaspers.html

22. Деррида, Ж. Университет глазами его питомцев // Отечественные записки. 2003. №6. http://magazines.russ.ru/oz/2003/6/2004_1_15.html

23. Барнетт, Р. Осмысление университета // Образование в современной культуре. Альманах №1. Минск: Пропилеи, 2001. http://charko.narod.ru/tekst/alm1/barnet.htm

24. Рорти, Р. Философия и зеркало природы / Р. Рорти; пер. с англ. В.В. Целищева. Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та, 1997. http://reslib.com/book/Filosofiya_i_zerkalo_prirodi

25. Муфф, Ш. К агонистической модели демократии // Логос. 2004. №2. http://www.ruthenia.ru/logos/number/42/12.pdf

Серия **«Universitas Ludens»**

Мацкевич Владимир,
Барковский Павел

Университет: Дискуссия об основаниях

Редактор: Татьяна Водолажская
Дизайн обложки: Алексей Лосик
Компьютерная верстка: Евгения Плиско
Корректор: Алена Плиско

Подписано в печать….

Издатель…

Печать